

Semiótica en modalidad virtual. Notas sobre la adaptación del recorrido pedagógico en pandemia

Semiotics in virtual modality. Notes on the adaptation of the pedagogical route in pandemic

Alejandro Silva Fernández¹

Adriana Mambrín²

Ricardo Emanuel Obregon³

Resumen

La pandemia de Covid-19 incidió en los sistemas educativos constituyendo un desafío en la continuidad de los espacios de enseñanza y aprendizaje. La emergencia sanitaria motivó la suspensión de clases presenciales en todo el sistema educativo argentino modificando, consecuentemente, las lógicas del dictado durante los ciclos 2020 y 2021. En tal escenario, la asignatura Semiótica (Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, Universidad Nacional del Nordeste) fue necesariamente adaptada a modalidad virtual para enfrentar tales circunstancias. Este trabajo expone mediante una narrativa pedagógica la redefinición tanto de las estrategias didácticas, como de la comunicación del material bibliográfico y la planificación de la evaluación de la asignatura, con el propósito de reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas y la didáctica específica bajo la modalidad virtual.

Palabras clave: Semiótica; Artes Combinadas; Pandemia; Modalidad Virtual

Abstract

The Covid-19 pandemic affected educational systems, constituting a challenge in the continuity of teaching and learning spaces. The health emergency led to the suspension of face-to-face classes throughout the Argentine educational system, consequently modifying teaching logics in 2020/2021 academic terms. In such a scenario, the Semiotics subject (Faculty of Art, Design and Sciences of Culture, National University of Northeast) was necessarily adapted to virtual modality to face such circumstances. This work exposes through a pedagogical narrative the redefinition of both the didactic strategies, as well as the communication of the bibliographic material and the planning of the evaluation of the subject, with the purpose of reflecting on the pedagogical practices and the specific didactics under the virtual modality.

Key words: Semiotics; Combined Arts; Pandemic; Virtual Modality

Fecha de recepción: 28/11/2022
Fecha de evaluación: 12/12/2022
Fecha de evaluación: 01/03/2023
Fecha de aceptación: 26/03/2023

Introducción: la cátedra de Semiótica, antes y durante la pandemia

A raíz de la crisis mundial de COVID-19, declarada Pandemia por la OMS el 11 de marzo de 2020, la promulgación de la Emergencia Sanitaria y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio dio lugar a la suspensión de actividades presenciales en las universidades nacionales —como en las demás instituciones educativas— con el propósito de contener y mitigar la propagación del virus SARS-CoV-2, propendiendo, a su vez, al sostenimiento de la continuidad pedagógica y la preservación de las trayectorias formativas del estudiantado en su conjunto.⁴

Tanto a escala global como local, la adopción masiva de la virtualidad mediante el uso de vías de comunicación digital (videoconferencias, plataformas educativas de *e-learning*, entre otros) sufrió un excesivo incremento de usuarios e información, provocándose frecuentes interferencias e indisponibilidad, entre otras falencias informáticas, tele-comunicativas e infraestructurales, en general. La disponibilidad de recursos y habilidades, el uso compartido de dispositivos por parte de los estudiantes (con otros miembros de la familia), el trabajo remoto, el cuidado de adultos, maternar o paternar (como la subsistencia diaria, en general) se volvieron aspectos cruciales a ser tenidos en cuenta en el quehacer pedagógico. En este panorama “que algunos denominaron «educación remota de emergencia»” (Cannellotto, 2020, p. 213), la adaptación de contenidos y el dictado de clases, las tareas y criterios evaluativos demandaron súbitamente la apelación a nuevas estrategias y recursos más eficaces para la gestión adecuada del aprendizaje.

En el ámbito pedagógico es primordial disponer de estrategias, herramientas y recursos variados y eficaces. Dado que ningún recurso tiene un valor inmanente sino mediado por los sujetos que lo utilizan y las acciones a las que se destina, la cátedra se enfocó en el acondicionamiento e integración de múltiples herramientas a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, planificadas para garantizar la continuidad pedagógica y al mismo tiempo contener a los/as estudiantes con inconvenientes en el acceso a la tecnología o a internet.

Mediante la presente narrativa pedagógica intentaremos recuperar la experiencia de transición del espacio académico de Semiótica —en el entorno de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la Universidad Nacional del Nordeste— desde una propuesta de presencialidad hacia una completa modalidad virtual en el contexto de pandemia.

Consideramos que la adopción de una perspectiva narrativa encierra un gran potencial para el campo educativo en general (Larrosa y Skliar, 2009). En el presente caso, esta perspectiva nos permite visibilizar y revalorizar las fortalezas y debilidades de nuestra experiencia pedagógica. A su vez, entendemos la centralidad de la narrativa pedagógica en el quehacer educativo por su capacidad de contribuir con la “producción de conocimiento profesional docente” (Curetti, Lepez y Bresca, 2022).

Como estrategia de “indagación-acción”, la narrativa pedagógica nos permite obtener una “descripción densa” de la experiencia (Suárez, 2007, pp. 71-72), permaneciendo a su vez como un documento narrativo de alto valor heurístico y semiótico en sí mismo. En este sentido, la tarea de documentación narrativa tiene el propósito de “generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas” (Loc. cit.). Se trata de una tarea de documentación en base a la cual, a posteriori, podríamos emprender la labor de generar un conocimiento teórico de nuestras propias prácticas, situadas y contextualizadas (Carr y Kemmis, 1088, p. 224).

La actividad narrativa es constitutiva de la praxis educativa, no solo se manifiesta como una forma discursiva sino también como un medio de comprensión de dicha praxis (McEwan y Egan, 2012). Por tal motivo, se nos presenta como un insumo indispensable para la reflexión sobre nuestra propia praxis docente, en vistas a una mejor comprensión y un deseable enriquecimiento de la misma, ya que “nuestros intentos por comprender las prácticas están destinados a incorporarse a su historia, como también a participar en las futuras orientaciones de las prácticas” (Mc Ewan, 2012, p. 253).

En posteriores trabajos de investigación nos propondremos integrar las voces de los estudiantes en la elaboración de las narrativas pedagógicas —en tanto sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje— configurando un texto dialógico, enriquecido entre los diversos actores que participamos de dicho proceso.

Acompañamiento e innovación

La pandemia y las consecuentes medidas sanitarias impuestas por el Estado impactaron en las dinámicas tradicionales de la convivencia social modificando las rutinas de organización, participación e interacción de las personas en distintos entornos, sea social o institucional (Candau, 1990). Frente a la complejidad que esto supone, la planificación de la materia se centró en objetivos de enseñanza-aprendizaje asumiendo la virtualidad como elemento transversal:

- Acompañar la formación académica de los/as estudiantes, ofreciendo alternativas variadas de acceso a herramientas eficaces en la adecuación de la presencialidad a la virtualidad.
- Fortalecer las trayectorias estudiantiles en contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) a partir de estrategias de contención.
- Ofrecer alternativas actualizadas e innovadoras para mejorar las tareas de producción, seguimiento, monitoreo y evaluación de actividades de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta pedagógica buscó favorecer el desarrollo y potenciar las trayectorias de los/as estudiantes, promoviendo la recuperación de saberes y habilidades para motivar el tránsito exitoso a través del ciclo formativo. En este punto, es necesario destacar que la asignatura no sólo se centra en el cumplimiento de los requisitos de aprobación como espacio curricular, sino que al mismo tiempo obra como espacio preparatorio a las próximas asignaturas de corte teórico y procedimental que acompañan la realización de las producciones para el egreso. Los ejes de trabajo sobre estas estrategias, herramientas y recursos fueron: las prácticas letradas en la vida académica; los contenidos, su mediación tecnológica y evaluación, así como las finalidades formativas de los perfiles de futuros egresados/das.

Las prácticas letradas en la vida académica

La asignatura Semiótica es un ámbito heterogéneo, en ella confluyen estudiantes de dos carreras diferentes: por un lado, la Licenciatura en Artes Combinadas y, por otro, la Tecnicatura en Diseño de Imagen, Sonido y Multimedia. Consideramos que cada campo disciplinar es un territorio conformado por un marco epistémico (sistemas teóricos, conceptuales y metodológicos; así como un *ethos* propio de cada disciplina) y un marco de prácticas discursivas (acciones discursivas, producciones textuales, repertorios selectivos de lectura, modos específicos de leer y escribir). Tanto en esta como en cualquier comunidad letrada se requiere aprender a producir y comprender textos, lo cual conforma las “prácticas letradas” de cada ámbito particular (Camblong, Alarcón y Di Mónica, 2012; Carlino, 2005, 2013; Cassany, 2008, 2009; Navarro, 2017; Labeur y Bombini, 2017).

Cada estudiante requiere de un aprendizaje y de una iniciación para poder acceder tanto al “potencial epistémico” como al “potencial retórico” de las prácticas discursivas (Navarro, 2017). Estos “potenciales” se hallan en la adquisición de los modos y formas de comunicar en cada disciplina, así como en los textos prototípicos de cada especialidad (Loc. cit.). A su vez, los docentes de cada disciplina son quienes tienen la pericia para determinar aquellos géneros discursivos más plausibles de ser abordados en relación con cada subcampo disciplinar (Moyano, 2017). En este caso —dado que la asignatura tiene por finalidad formativa instrumentar las capacidades de reflexión y crítica sobre los procesos de producción de sentido, mediante las obras de los principales referentes de la Semiótica— la propuesta de producción textual se basó en la elaboración de un ensayo como una de las instancias evaluativas del dictado de la materia.

Contenidos, mediación tecnológica y evaluación

El objetivo principal de la asignatura apunta a introducir al estudiantado en el

conocimiento de las teorías generales de los signos, la significación y su productividad para pensar la construcción de sentido en el campo de las artes. Esta premisa vertebra el programa en tres unidades: desde la introducción a la teoría de los signos y la significación, hasta las semióticas específicas y los debates actuales del arte contemporáneo. La propuesta virtual de Semiótica se realizó mediante las estrategias de *aula invertida* y *blended learning*, combinando encuentros sincrónicos (*Google Meet*) con instancias asincrónicas (*Moodle*). Para las segundas, la cátedra elaboró los recursos ya mencionados: guías de clase, de Parciales y de trabajos prácticos; y, además, las “videoclases” pregrabadas por los docentes del equipo (**Imagen N° 1**).

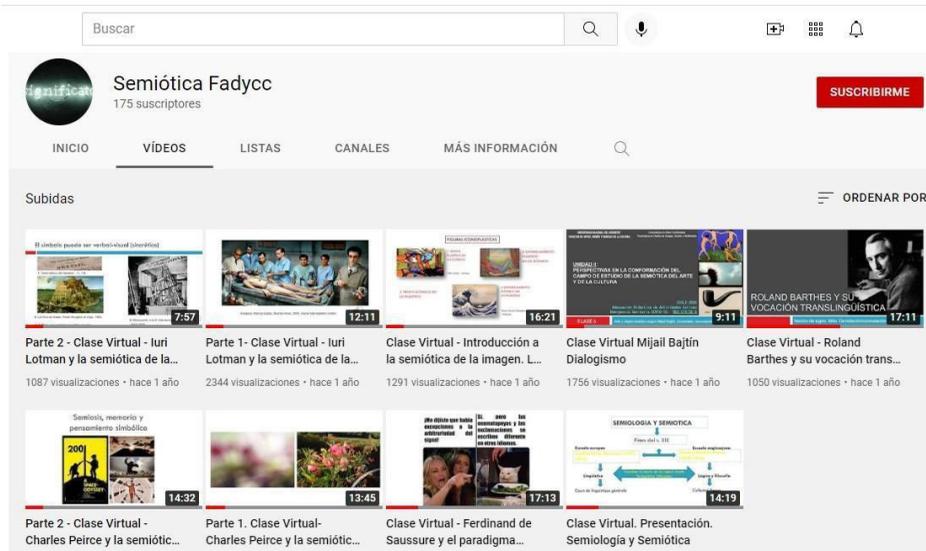


Imagen N°1. Captura de pantalla del canal de Youtube de la asignatura Semiótica de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura. Fuente: elaboración propia.

El dictado de contenidos se organizó a partir de “Clases” (**Imagen N° 2**) quincenales o semanales, dependiendo de la complejidad de los contenidos a abordar. Cada una estuvo compuesta por un documento principal construido desde una lógica hipertextual.⁵ Se trató de lograr textos atractivos a la lectura para promover un acercamiento amigable a las fuentes epistemológicas de los autores de referencia del programa. Estos documentos breves presentaban los aportes más destacables que cada semiólogo realizó a la disciplina. Asimismo, tales aportes conceptuales se enmarcaron en una contextualización socio-histórica que intentó dar un panorama más completo para comprenderlos.

Se incluyeron guías de elaboración de parciales y trabajos prácticos en cada documento, ofreciendo indicaciones precisas y criterios para la producción de textos,

así como también los criterios de evaluación de dichas producciones propiciando una articulación entre la teoría y la práctica como principio general metodológico que connota procesos integradores y de apropiación (Lucarelli, 2009; Kosik, 1967). Si bien estos materiales de lectura ya se habían implementado por la cátedra de manera accesoria en años anteriores, durante la pandemia se volvieron indispensables tanto para la transposición didáctica de contenidos teóricos como para la autogestión de los aprendizajes de cada estudiante, lo cual, a su vez requirió un reajuste de los mismos priorizando: la brevedad, la actualización, la calidad y la sencillez expositiva.

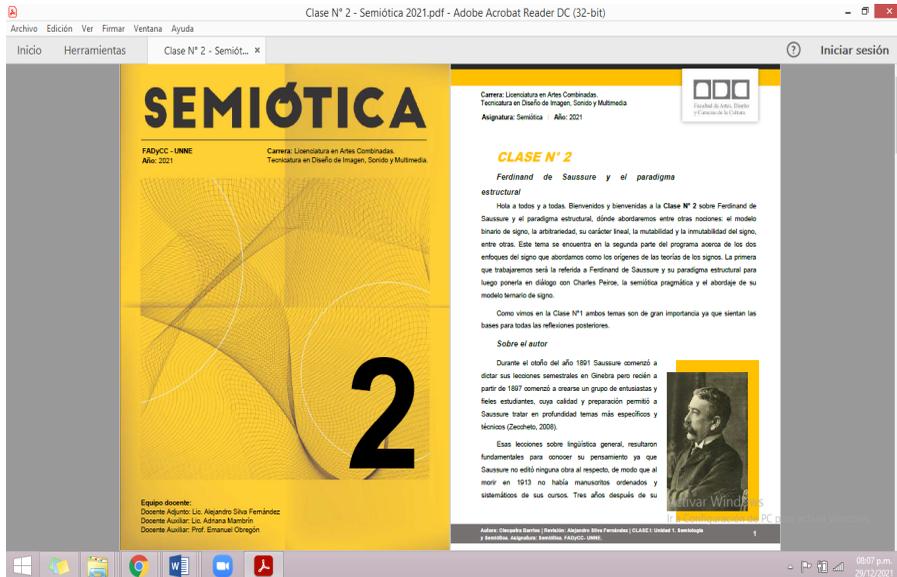


Imagen N°2. Portada y primera página de la Clase N°2: “Ferdinand de Saussure y el paradigma estructural”. Fuente: elaboración propia.

La evaluación, entendida como mecanismo que permite corregir, redireccionar, reformular o continuar de acuerdo con los objetivos trazados (Moreno Olivos et. al., 2017), es uno de los componentes clave de toda propuesta formativa. En el presente caso, la asignatura Semiótica parte desde un enfoque didáctico problematizador que asume la “perspectiva crítico-reflexiva en relación con el contexto” (Alcalá, 2009, p. 24), por lo que, los instrumentos de evaluación fueron diseñados distinguiendo dos partes. Una primera parte es de índole teórica, no meramente expositiva sino basada en un criterio de “vigilancia epistemológica”, subyacente a toda práctica de transposición didáctica (Chevallard, 1991, p. 14). La segunda parte es práctica, planteada desde una operacionalización conceptual sobre objetos de análisis específicos (del área de las artes y la cultura). En este panorama, se destaca como instrumento de

evaluación el uso del *informe escrito* (individual y asincrónico) bajo las modalidades de: foro inicial; exámenes parciales y trabajos prácticos (siguiendo, estos últimos, la estructura de un ensayo académico breve, con entregas parciales). El canal privilegiado para estas producciones escritas y analíticas fue el aula virtual. Esta decisión permitió no sólo sortear, en gran medida, los problemas de conectividad habituales en la sincronidad, sino también realizar un seguimiento detenido y progresivo sobre la producción de cada estudiante.

Es necesario resaltar que los parciales y trabajos prácticos como herramientas evaluativas responden a la pertenencia a un marco de formación académica y profesional donde la función pedagógica de la evaluación es la de acreditar numéricamente el trayecto del estudiantado para determinar su promoción. No obstante la certificación de conocimientos (Arribas Estebaranz, 2017), la tarea evaluativa de la asignatura es formativa porque no pierde de vista su dimensión *diagnóstica* desde el planteo de las primeras consignas, siguiendo como criterios: la recuperación de las nociones aportadas en clase, la reflexión autónoma en el contexto teórico propuesto, la adecuación de la producción escrita al registro formal, a la normativa de la lengua y la coherencia textual, así como la apropiación efectiva de conceptos teóricos.

La focalización en el informe escrito como un herramienta de evaluación, en el marco virtual al que nos circunscribió la pandemia, contribuyó a instrumentar la capacidad de reflexión crítica sobre los procesos de producción de sentido de obras/productos culturales mediante la puesta en diálogo de categorías analíticas y el ejercicio de una práctica letrada fundamental del quehacer académico que involucra el uso combinado de estrategias discursivas de tipo argumentativo y expositivo, las cuales son propias de la escritura académica en general.

Conclusiones

Para concluir, cabe mencionar en primer lugar que, la toma de decisiones pedagógicas por parte del equipo de cátedra —durante la coyuntura socio-sanitaria— mantuvo una actitud de constante atención frente a la disponibilidad tecnológica de las/os estudiantes, la conectividad efectiva y la posibilidad de acceso real a la propuesta pedagógica (además de la usual atención al tránsito exitoso de los estudiantes a través del recorrido formativo de la materia). En cuanto a la elaboración de materiales didácticos —acordes con las temáticas previstas— no solo se recurrió a textos verbales sino también a la inclusión de materiales audiovisuales de consulta permanente. Se redujo la extensión prevista para las producciones escritas solicitadas a los estudiantes, evitando —en lo posible— perjudicar el modelo escritural de tipo ensayístico y preservando, a su vez, la necesidad de operacionalizar conceptos sobre los objetos analíticos (tanto los escogidos por ellos mismos, como los propuestos desde la materia).

En lo respectivo a nuestro rol como docentes, consideramos que la reconfiguración de tareas y actividades, en general, potenció nuestras prácticas pedagógicas en el sentido de que no solo fuimos “contenidistas disciplinares” sino también tutores de cada comisión de estudiantes, a las cuales dimos un seguimiento y monitoreo constante. En cierta medida, creemos que esto también mitigó las ansiedades, frustraciones y disonancias cognitivas que el “distanciamiento” impuso sobre las lógicas tradicionales que antes garantizaban la interacción humana en espacios físicos compartidos (tales como aulas, lobbys, halls y pasillos).

Con estas decisiones, el equipo de cátedra intentó garantizar la continuidad pedagógica de los/as estudiantes y favorecer, en la medida de lo posible, la contención frente a la deserción académica de los/as estudiantes (como consecuencia de la modificación abrupta de la modalidad de cursado y la imprevisibilidad del contexto sanitario que exigió de ellos el ejercicio de un alto grado de autonomía).

En este sentido, asumimos que si bien la coyuntura socio-sanitaria antes descrita nos impuso desafíos complejos en nuestro quehacer educativo, no obstante, en palabras de Cannellotto (2020, p. 215), “la pandemia creó un escenario propicio para repensar la transmisión en el mundo digital que estamos construyendo”, a la vez que, “disparó la necesidad de responder con rapidez a situaciones institucionales novedosas e imprevistas” (Loc. cit.).

Haciendo extensiva la reflexión hacia el devenir del quehacer educativo, en general, cabe recuperar el pensamiento de Christine Delory-Momberger (2009, p. 34) al respecto, señalando que “los recorridos de vida se ven, cada vez más, marcados por la pluralidad de experiencias profesionales, por la diversificación de experiencias sociales y por los efectos de ruptura, dislocación y renovación formativa”, en consecuencia, concordamos en que “las trayectorias de formación ya no pueden obedecer a esquemas comunes” (Loc. cit.). Será preciso, entonces, que recobremos los aprendizajes que obtuvimos de estas experiencias pedagógicas y que logremos resignificarlos a la luz de los futuros desafíos que nos esperan y que deberemos afrontar, de manera consciente y solidaria, contribuyendo con nuestra comunidad educativa y con toda la sociedad en su conjunto.

Notas

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Es Doctor en Comunicación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Licenciado en Comunicación Social y Técnico en Periodismo egresado de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Profesor Universitario por la Facultad de Humanidades (UNNE) y Diplomado Universitario en Educación Mediada por TIC (UNNE-Virtual). En investigación forma parte del Núcleo de Estudios y Documentación de la Imagen (NEDIM – IIGHI - CONICET) participa de proyectos de investigación con interés en el análisis de producciones audiovisuales

de carácter regional y nacional en torno a problemáticas que atañen a las teorías de género, diversidades sexo genéricas, feminismos y teoría queer. Posee producciones publicadas en revistas nacionales e internacionales sobre análisis audiovisual de series documentales sobre diversidad sexo – genérico –identitaria. En docencia es Profesor Adjunto por Concurso en la asignatura de Semiótica de la Licenciatura en Artes Combinadas y la Tecnicatura en Diseño de Imagen, Sonido y Multimedia de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura (FADyCC) de la Universidad Nacional del Nordeste.

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Licenciada y profesora en Comunicación Social por la Universidad Nacional del Nordeste. Doctoranda en Letras con orientación en Lingüística. Profesora de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la Universidad Nacional del Nordeste. Becaria doctoral del CONICET e integrante del Núcleo de Estudios y Documentación de la Imagen (IIGHI-CONICET/UNNE). Investiga sobre fotografía, alteridad y prácticas performativas en espacios públicos del Nordeste argentino

³ Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Prof. Emanuel Obregón, docente e investigador de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y de la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS). Doctorando en el Doctorado en Humanidades de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral (UNL). Becario doctoral (Res. N° 774/21 - Anexo IV, Secretaría Gral. de Ciencia y Técnica, C.S. UNNE). Integrante de proyectos de investigación en universidades nacionales (UNNE, UNCAUS), colaborador y asistente de equipos de investigación (Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Villa María). <https://orcid.org/0000-0002-6309-4425>

⁴ Nos referimos a los Decretos de Necesidad y Urgencia: N° 260-2020, N° 287-2020, N° 297-2020 de la Administración Pública Nacional, Presidencia de la Nación. Asimismo, hacemos referencia a las resoluciones: N° 104-2020 y N° 108-2020 del Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación. La FADyCC-UNNE promulgó la Adecuación Didáctica de Actividades Áulicas por resolución N° 079/20.

⁵ Textos en cuya estructura contienen y enlazan diferentes informaciones, fuentes, soportes o plataformas. Las “Clases” de Semiótica redireccionan a los/as estudiantes a diversos materiales didácticos elaborados por la cátedra (“dossiers” y videos) y disponibles en distintas plataformas como youtube o moodle, agilizando y dinamizando así su accesibilidad para la lectura o la descarga.

Referencias bibliográficas

- Alcalá, M. T. (2002). *Conocimiento del profesor y enfoques didácticos*. (Ficha de cátedra). Didáctica I. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, pp. 17-28. <https://escuchaloquetemuestro.files.wordpress.com/2018/11/3-el-conocimiento-del-profesor-y-los-enfoques-didc3a1cticos.pdf>
- Arribas Estebaranz, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 4(21), 381-404. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639020>
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.

Camblong, A.; Alarcón, R. y Di Mónica (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras*. (Vol. II). Edunam.

Candau, V. (1990). *Hacia una nueva didáctica*. Vozes.

Cannello, A. (2020). *Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia*, en Dussel, I.; Ferrante, P.; y Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Colección Políticas educativas. Buenos Aires: UNIPE Editorial. Pp. 213-228. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381, México D. F. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.

Cassany, D. (15 de noviembre de 2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. 1° Congreso Leer.es, Madrid, Ministerio de Educación. <https://goo.gl/IE9DDW>

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

Curetti, S. A.; Lepez, L. y Bresca, S. (3, 4 y 5 de agosto de 2022). Las narrativas pedagógicas como herramienta de construcción de conocimiento entre la universidad y su contexto. Una experiencia de integración de las funciones de docencia, investigación y extensión-vinculación. *V Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas"*, Mendoza, Argentina. http://ddhh.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/17615/1.curetti-lepez-bresca-ponencia.pdf

DECNU 260/20. Sobre emergencia sanitaria. 12 de marzo de 2020. e. 13/03/2020 N° 14494/2. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/texto>

DECNU 287/20. Sobre modificatoria del DECNU 260/20. 17 de marzo de 2020. e. 18/03/2020 N° 15582/20. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226914/20200318>

DECNU 297/20. Sobre Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 19 de marzo de 2020. e. 20/03/2020 N° 15887/20. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

Delory-Momberger, Ch. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. (1° Ed.). Eudeba.

Dussel, I.; Ferrante, P.; y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Colección Políticas educativas. Buenos Aires: UNIPE Editorial.

Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.

Labeur, P. y Bombini, G. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.

Larrosa, J. y Skliar, C. (comps). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.

Lucarelli, E. (2001). *La didáctica de nivel superior*. Bs. As. OPFYL.

McEwan, H. y Egan, R. (comp.) (2012). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

McEwan, H. (2012). *Las narrativas en el estudio de la Docencia*, en McEwan, H. y Egan, R. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Barcelona: Amorrortu. Cap. 10, pp. 236-250.

Moreno Olivos, T.; Arbesú García, M; Arenas Basurto, J. y Velasco Forero, M. (2017). “De la evaluación punitiva a la evaluación formativa en las universidades: asignaturas pendientes en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje”, en *Congreso Nacional de Investigación educativa*. Potosí. COME. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0540.pdf>

Navarro, F. (2017). “Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad”, en Quintanilla, P. y Valle, A. (eds.) (2017). *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales*. San Miguel: Pontificia Universidad Católica del Perú, Estudios Generales, Letras, pp. 103-134. https://www.researchgate.net/publication/321275299_Piensa_globalmente_actua_localmente_como_diseñar_un_curso_de_escritura_academica_para_estudiantes_que_ingresan_a_la_universidad/link/5c9e2ad545851506d73407ac/download

Resolución 104 de 2020 [Ministerio de Educación y Consejo Federal de Educación]. Sobre suspensión de actividades. 14 de marzo de 2020. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226749/20200316>

Resolución 108 de 2020 [Ministerio de Educación y Consejo Federal de Educación]. Sobre suspensión de actividades. 15 de marzo de 2020. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

Suárez, D. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*, en Sverdlick, I. (comp.) *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Prólogo de Graciela Morgade. 1° edición. Buenos Aires: Centro de Publicaciones y Material Didáctico. Cap. 3, pp. 71-110

Sverdlick, I. (comp.) (2007). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Prólogo de Graciela Morgade. 1° edición. Buenos Aires: Centro de Publicaciones y Material Didáctico.