

Propuestas de enseñanza construidas en los ISFD en contextos de emergencia

Eje 3

Enseñanza/s

Atencio, Dardo Marcelo

UNVM

marceloatencio17@gmail.com

Balma, María Fernanda

UNVM

mfbalma@gmail.com

Ferrero, Maricel Alejandra

UNVM

maricelferrero75@gmail.com

Resumen

Este escrito reseña resultados parciales de una indagación que propone relevar y describir las prácticas docentes que se desarrollaron en los Institutos Superiores de Formación Docente, para la continuidad de las actividades de formación en el contexto de excepcionalidad pedagógica suscitado por la suspensión de las actividades presenciales, en la ciudad de Villa María, en los años 2020 y 2021. Desde un abordaje cualitativo, el estudio focaliza en los componentes de las prácticas de enseñanza que debieron reconfigurarse, destacándose entre las principales respuestas de los encuestados/entrevistados: la priorización de contenidos, la producción de nuevos recursos, la relación entre sincronía y asincronía y las prácticas evaluativas.

Palabras claves: Prácticas de enseñanza; prácticas docentes; educación superior no universitaria; excepcionalidad pedagógica.

Introducción

2019, signada por una pandemia planetaria, se suspendieron las actividades presenciales en casi la totalidad de los sistemas educativos de todo el mundo, incluyendo a todos los niveles –entre ellos al Superior no universitario- y, en general se ha recurrido a la utilización pedagógica de herramientas que nos provee el desarrollo de las tecnologías digitales en la actualidad.

Este contexto de época, esta necesidad imperiosa de “mudar” las propuestas de enseñanza a otros entornos genera, más allá del desconcierto inicial, el desarrollo de un conjunto de decisiones pedagógicas y didácticas que –en la mayor parte de los equipos docentes- habían sido apenas ensayadas con fines de acompañar la presencialidad.

De ese (nuevo) universo que se nos presenta ponemos atención a los docentes que desarrollan sus actividades en Institutos Superiores de Formación Docente, puesto que, tal como lo plantean diferentes autores que se ocupan de la formación docente, las prácticas de enseñanza que se desarrollan en esos espacios, inciden de manera directa en la formación inicial de los mismos. Esto nos permitía alertar sobre la enorme responsabilidad de quienes enseñan y la importancia del diseño de la propuesta pedagógica didáctica que lleva adelante.

Pensar “prácticas de enseñanza” refiere al particular trabajo en torno al conocimiento que ocurre en el interior del aula (proceso de transmisión y apropiación de contenidos curriculares). Estas prácticas de enseñanza, no se encuentran aisladas sino que son parte de un contexto cultural, por tanto se entienden como prácticas sociales debido a su historicidad e intencionalidad.

Un aspecto constitutivo de estas prácticas, que es al mismo tiempo objeto de nuestra indagación, se vincula a las decisiones que se toman en el marco de la dimensión organizativa de las mismas. Decisiones que determinan buena parte del modo en que estas se configuran.

Ferreira y otros (2021) nos advierten que en la educación superior la tarea de planificar la enseñanza se complejiza, ya que se juegan allí tensiones vinculadas a la relación entre los contenidos de la enseñanza del espacio curricular y el campo disciplinar con el que se relaciona; la relación entre la experticia del docente y el campo profesional para el cual forma la carrera; la vinculación contenidos y propósitos formativos del espacio y los de la carrera; así como la relación entre la propuesta didáctica y la de otros espacios curriculares de la carrera.

El hecho de que la planificación de la enseñanza implique un proceso reflexivo y de toma de decisiones acerca del qué, para qué y cómo de la enseñanza, es un indicador de su dimensión política y no meramente mecánica.

Maggio (2021), entre otros muchos autores, recapitula sobre los aspectos sustantivos de las experiencias educativas que tuvieron lugar durante el año 2020, reparando en cuestiones concretas con respecto a las decisiones que necesariamente se enfrentaron los docentes para llevar a cabo su labor en términos didácticos. Además, genera -sobre la base de consideraciones clásicas en el campo de la didáctica general- un nuevo marco teórico de referencia para reinventar las prácticas de la enseñanza en todos los niveles, pero en el superior en particular. Así, categorías como “horizontes de transformación”, “currículum minimalista”, entre otros, se constituirían en claves para pensar nuevos modos de abordar la tarea de enseñar.

Acerca del diseño metodológico

Se aborda el problema desde una perspectiva cualitativa, que pretende alcanzar un conocimiento profundo acerca de los modos en que los docentes de ISFD rediseñaron sus propuestas de enseñanza en un contexto de presencialidad suspendida. La información se recogió a partir de una **encuesta** -en formulario de google-, dirigida a todos los profesores de formación docente que se desempeñan en los distintos profesorado¹ que se dictan en la ciudad de Villa María. Con este instrumento se pretendió hacer un relevamiento atendiendo a los componentes de la enseñanza que forman parte de la variable. Respondieron la encuesta 52 docentes de siete Institutos. Las preguntas incluidas en la encuesta se enmarcan dentro de los siguientes tópicos o categorías de análisis:

- a) *Uso de aulas virtuales y plataformas.*
- b) *Dificultades para adecuar la enseñanza a la modalidad no presencial.*
- c) *Las propuestas de enseñanza en el marco de excepcionalidad pedagógica.*
- d) *Encuentros sincrónicos y comunicación con los estudiantes.*

¹ Instituto Superior La Santísima Trinidad, Instituto Superior del Rosario Profesorado Gabriela Mistral, Conservatorio Superior de Música Felipe Boero, Instituto Superior Víctor Mercante, Instituto Superior Leibnitz, Escuela de Bellas Artes Emiliano Gómez Clara, INESCER Dr. Ángel Diego Márquez. Las propuestas educativas de estos institutos incluyen los siguientes profesorado: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Especial, Artes Visuales, Teatro, Danza, Música, Educación Física, Educación Tecnológica, Educación Secundaria en Biología, Historia, Lengua y Literatura, Inglés.

En una segunda etapa, se realizaron **entrevistas semi-estructuradas** seleccionando una muestra de docentes para que narren su experiencia, las decisiones pedagógicas que tomaron, sus principales aciertos y las dificultades más significativas. La muestra estuvo conformada por 7 docentes, uno de cada instituto que respondieron previamente la encuesta y, en la misma, accedieron a la entrevista. Este recorte se realizó desde el criterio de accesibilidad según el cual este tipo de muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales se tiene acceso.

Prácticas de la enseñanza en el nivel superior. Las tensiones entre lo conocido y lo por construir.

La propuesta pedagógico-didáctica que cada docente había diseñado para el ciclo 2020 estaba pensada inicialmente para la presencialidad. Una presencialidad que en este nivel educativo ya incorporaba en líneas generales, por ejemplo, la utilización de plataformas virtuales como complemento de la presencialidad. Sin embargo, la utilización de estas plataformas estuvo limitada a su uso como repositorio de materiales bibliográficos. En esta situación excepcional, las propuestas de enseñanza debieron desarrollarse completamente en la virtualidad.

El 80,8% de los docentes encuestados expresó que las modificaciones que fueron necesarias realizar a sus propuestas de enseñanza para adecuarlas a entornos virtuales fueron muy significativas. Entre las modificaciones que debieron hacerse a las propuestas de enseñanza, la organización metodológica, la selección/priorización y organización/secuenciación de contenidos, la selección de materiales y recursos, las modalidades de evaluación y las actividades/tareas de aprendizaje concentran los principales porcentajes.

Considerando los diferentes componentes de la dimensión organizativa de las prácticas de la enseñanza, es posible observar, a partir de las respuestas de los docentes encuestados, que la organización metodológica se destaca del resto de los seleccionados con un 82,7%, tal como lo muestra la siguiente tabla:



Componentes mayormente modificados	Significatividad de las modificaciones realizadas			Total
	Muy Significativas	Poco significativas	No fueron significativas	
Definición de propósitos y objetivos de enseñanza	11	2	0	13 (25%)
Organización y secuenciación de contenidos	27	4	0	31 (59,6%)
Selección y priorización de contenidos	30	8	0	38 (73%)
Organización metodológica, estrategias de enseñanza	35	8	0	43 (82,7%)
Selección de materiales y recursos	30	6	0	36 (69,2%)
Actividades y tareas de aprendizaje	28	4	0	32 (61,5%)
Modalidades de evaluación	23	10	0	33 (63,5%)
Otros	2	1	0	3 (5,8%)
No modifiqué nada	0	0	0	0
Total	42 (80,8%)	10 (19,2%)	0	

Fuente: elaboración propia a partir de información recabada por medio de una encuesta.

Vinculación entre los espacios sincrónicos y los asincrónicos

La información obtenida por medio de la encuesta muestra que el 67,3 % de los docentes afirma haber utilizado algún tipo de aula virtual con anterioridad a la pandemia. Mientras que actualmente lo hace un 98,1% (casi la totalidad de ellos) en lo que podríamos interpretar como uno de los indicadores que evidenciaría lo que fue la “mudanza” de las propuestas de enseñanza a entornos virtuales.

En cuanto a las tareas que específicamente se realizaron en la utilización de estas plataformas encontramos que el porcentaje más alto (97,1%) se vincula a la función de proporción de material bibliográfico, a modo de repositorio. Mientras -en menor medida, pero en porcentaje significativo- tareas relacionadas a la realización y entrega de trabajos (65,7%), como canal de comunicación (57,1%), para realizar debates en foros (42,9%) y para generar instancias de evaluación (25,7%).

Algo que apareció como novedad en el desarrollo de las clases en contextos de aislamiento y luego de distanciamiento, se vinculó al desafío de sostener la comunicación y el vínculo pedagógico con los estudiantes. Poco tiempo después del comienzo de la pandemia que suscitó la “mudanza” referida, se comenzó a implementar el desarrollo de clases a través de *softwares* como zoom, meet o medios similares; con una baja utilización al principio, pero que se fue generalizando paulatinamente en el año 2020. Hacia el año 2021, la totalidad de los docentes encuestados afirma haber desarrollado encuentros sincrónicos por estos medios. Cuando hablamos de encuentros sincrónicos, nos referimos a clases en las que cada estudiante e incluso los docentes se encontraban en sus domicilios, conectados en estas plataformas a través de distintos dispositivos (*notebooks*, *netbooks*, teléfonos celulares, etc.) por medio de líneas de internet personales.

Si bien los encuentros sincrónicos se dieron en la totalidad de los casos, éstos varían en frecuencia y en lo desarrollado en el marco de los mismos. El 53,8% de los docentes encuestados

afirma realizar estos encuentros con una periodicidad quincenal. El 38,5% semanalmente y el 7,7% manifiesta que la frecuencia de los encuentros varía según la propuesta lo requiera. Es decir que, en este último caso, los encuentros sincrónicos se encuentran supeditados a las necesidades de la propuesta pedagógico-didáctica, pero en todos los casos forman parte de la dinámica.

La generalización de las clases sincrónicas como parte de las propuestas de enseñanza podría explicarse a partir de lo expresado por Odetti (2021) desde dos hipótesis: se debe -por un lado- al intento, por parte de los docentes, de replicar las “coreografías de enseñanza” ya conocidas en la presencialidad, en medio de un panorama de tanta incertidumbre como el que se vivió durante el primer cuatrimestre de 2020. De allí que la popularización de clases en zoom, google meet, *jitsi* (entre muchos otros similares) se haya dado con tanta vertiginosidad e incluso haya formado parte de decisiones institucionalizadas por los equipos de gestión.

Por otra parte, el fenómeno también se vincula al hecho de haber encontrado un modo más dinámico de sostener el vínculo pedagógico con los estudiantes, que trascienda otros medios como el correo electrónico o *whatsapp*, y que contribuyese al achicamiento de la brecha impuesta por la distancia.

Lo desarrollado en el marco de tales encuentros también tuvo sus variaciones. Según lo expresado por los docentes, las principales estrategias/actividades desarrolladas durante los encuentros sincrónicos fueron: el diálogo con los estudiantes para acompañar y sostener sus procesos de aprendizaje (80,8%), la exposición docente (78,8%), exposiciones/presentaciones grupales o individuales de los estudiantes (71,2%) y a modo de espacio de consultas (69,2%). En menor medida, aparecen la realización de actividades escritas o trabajos prácticos (46,2%) y el desarrollo de instancias evaluativas (40,4%).

Del análisis de las respuestas sobre la frecuencia de los encuentros sincrónicos y el tipo de actividades y estrategias que se desarrollan en los mismos, pueden establecerse algunas puntualizaciones que podrían sostener empíricamente las dos hipótesis expresadas anteriormente:

- Entre los docentes que sostienen encuentros semanales, el diálogo con estudiantes y la exposición docente aparecen como las dos actividades desarrolladas principalmente.

- Entre los docentes que sostienen encuentros presenciales quincenalmente, la exposición docente aparece como la principal actividad desarrollada (82,1%) y en segundo término le siguen el diálogo con los estudiantes, espacios de consulta y exposición de los estudiantes.
- Tres de los cuatro docentes que manifestaron realizar encuentros sincrónicos cuando la propuesta pedagógico-didáctica lo requiere -sin una periodicidad fija preestablecida- señalan como principal actividad la exposición docente, la exposición de estudiantes y el diálogo con los mismos. En ninguno de los casos se utilizan estos espacios para la evaluación de los aprendizajes.
- En todos los casos, la realización de trabajos prácticos aparece entre los más bajos porcentajes.

Odetti (2021) refiere a la posibilidad de considerar las clases como un diálogo, como espacio-tiempo donde se establece un vínculo pedagógico que no puede ser pensado en sentido rutinarista ni recetario, sino uno en el que se pueda reconocer la diversidad de voces presentes y necesidades particulares para la construcción de los aprendizajes.

Entre los medios utilizados para establecer comunicación con los estudiantes, la mayor concentración se da en el uso de las aulas virtuales (96,2%), las cuales parecen ser la vía principal de comunicación, sostenidas por whatsapp (65,4%) -medio que podríamos indicar como novedad para el sostenimiento de relaciones pedagógicas- y correo electrónico (57,7%).

En base a esto, se les consultó a los docentes entrevistados acerca del lugar que ocuparon estos encuentros en sus propuestas de enseñanza y el vínculo que se estableció entre lo sincrónico y el trabajo propuesto desde lo asincrónico, a través de las diferentes plataformas.

En primera instancia, una de las regularidades que es posible reconocer en las respuestas se vincula a la estrecha relación que se estableció entre el trabajo asincrónico y los encuentros sincrónicos, aunque con variabilidad en la dinámica que se establece en cada una de las instancias de trabajo. Así, una docente afirma:

“La plataforma y los encuentros sincrónicos van juntos. A veces presento el tema en el sincrónico e inmediatamente después nos vamos a la plataforma. Otras veces el tema ya está planteado en la plataforma y nos encontramos para hablar sobre las consignas o dudas que tengan.” (Docente 6)

Esa variabilidad a la que se hace referencia se vincula, no sólo a los tiempos que median entre cada encuentro, sino también a las particularidades que cada uno de los docentes en

cuestión imprime desde lo metodológico. Es posible interpretar las respuestas de los docentes en términos de un arco que se polariza entre quienes otorgan mayor centralidad a lo desarrollado en la plataforma, a modo de trabajo asincrónico, para luego generar un intercambio -secundario- en encuentros sincrónicos y, por otro lado, quienes otorgan mayor trascendencia a lo ocurrido durante los encuentros sincrónicos, mientras que el uso la plataforma se reduce a su utilización como repositorio de materiales didácticos.

A continuación se comparten algunas de las citas que ponen de manifiesto lo mencionado anteriormente. En la primera de ellas se evidencia la centralidad de los encuentros sincrónicos en la propuesta:

“Lo más rico de desarrollar tiene que ser en lo sincrónico, y dejar para lo asincrónico algún material o propuesta que sea de amplificación de lo que hemos trabajado en lo sincrónico. Es envío de material que después se recupera en lo sincrónico, se amplifica”. (Docente 1)

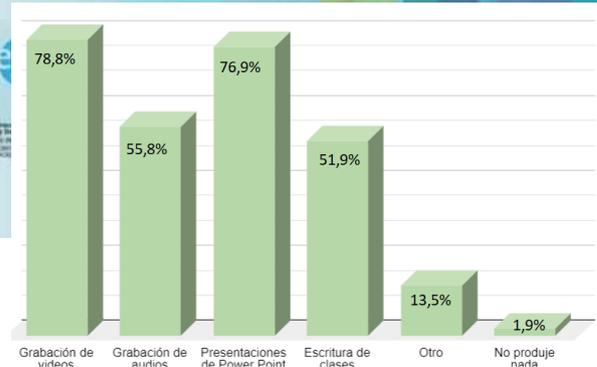
En la segunda, podemos encontrar la consideración de la relación sincronía/asincronía en las que su presencia es equivalente en las propuestas:

“Trato de que los dos caminos estén vinculados. Trabajamos siempre compartiendo pantalla y los estudiantes van participando en el foro simultáneamente. Entonces la plataforma y el meet van de manera simultánea en todo momento, en la misma reunión entramos a la plataforma, compartimos pantalla a veces yo, a veces los estudiantes.” (Docente 5)

Por último, se presenta el polo opuesto al primero. Esto es, el establecimiento de los encuentros sincrónicos como un complemento de lo desarrollado en la plataforma -que ocupa un lugar más preponderante- a modo de trabajo asincrónico.

“yo no he sido muy amiga de lo sincrónico por esta tradición que traía. Fui incorporándolos. No me eran obvios los sincrónicos. Mi cabeza venía con el formato de educación a distancia, para mí el sincrónico nunca fue el reemplazo del encuentro presencial, como sí observo que estuvo muy generalizado en la experiencia de otros colegas; ‘si tengo tres horas de clases, doy tres horas de sincrónico’...eso no me salió, ni quiero que me salga porque no me parece que sea así. Para mí es al revés, el sincrónico era un complemento del aula virtual, que le fui dando cada vez más entidad por la demanda de los estudiantes, no por mi propio convencimiento.” (Docente 7)

En este último caso, puede observarse que se trata de un posicionamiento por parte de la docente, que se vincula a la experiencia previa en procesos de educación a distancia. Nos parece preciso resaltar la idea que plantea esta última docente respecto de que los encuentros sincrónicos no reemplazan a la presencialidad, que se establece en línea opuesta a la experiencia generalizada.



Principales recursos

La difusión de la encuesta nos permitió hacer una primera aproximación para indagar acerca de los materiales creados por los docentes en distintos soportes y haciendo uso de diversos software a fin de lograr interactuar a distancia con sus estudiantes y garantizar, de alguna manera, la continuidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, la grabación de videos y la producción de presentaciones en *Power Point* (o similar) fueron los principales, seleccionados en un 78,8% y 76,9% respectivamente. En menor medida, pero con porcentajes también significativos aparecen la grabación de audios (55,8%) y la escritura de clases (51,9%).

Dentro de los recursos producidos por los/las docentes se mencionan: filmaciones de sus propias clases, entrevistas a docentes grabadas a través de la plataforma zoom, audios de whatsapp, la producción de videos (realizados con power point o canva) y clases escritas.

En cuanto a los nuevos recursos implementados aunque no de producción propia podemos distinguir entre los materiales disponibles en la web o bien, herramientas y/o aplicaciones especialmente de las plataformas utilizadas. Entre éstos los que se mencionan son: el portal de Igualdad y Calidad de Córdoba, conferencias y videos disponibles en youtube, películas, bibliografía digital y vivos de Instagram:

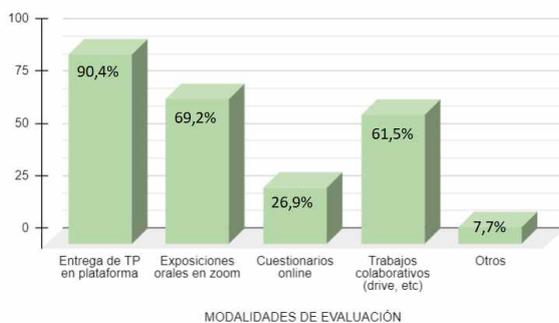
Por último la variedad de nuevas herramientas puestas en juego va desde el Google earth pro, documentos compartidos de google drive, formularios de google y, con mayor recurrencia, las herramientas que proporcionan las diferentes plataformas utilizadas en cada Institución: foros de discusión, wikis, repositorio de materiales, biblioteca, etc.

La problemática de la evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en contextos de no presencialidad fue una de las cuestiones que más discusiones suscitó durante el período de distanciamiento. Si bien las más sinuosas podrían ubicarse en relación a los niveles obligatorios, en educación superior pudieron plantearse discusiones relevantes en tanto se trata de una práctica que asume una complejidad que merece ser atendida.

En el análisis de los datos algo que llama la atención es que de los docentes que consideraron que las modificaciones que imprimieron sobre sus propuestas fueron poco

significativas, la totalidad señala a las prácticas de evaluación como uno de los aspectos que tuvo que ser necesariamente modificado. Mientras que, entre aquellos que señalaron que las modificaciones fueron muy significativas, no todos indicaron este aspecto como relevante.



Por otra parte se puso de manifiesto, también, una tendencia hacia la solicitud de trabajos prácticos escritos y entregados a través de plataforma o vía mail, exposiciones orales en encuentros sincrónicos por zoom, meet u otro, y trabajos colaborativos a través de google drive, entre las principales prácticas desarrolladas en vínculo a la evaluación. En menor medida aparecen otros formatos para las evaluaciones, como la realización de cuestionarios como los que vienen configurados en la plataforma moodle (por ejemplo).

Además, se señaló que no fueron estas las prácticas que causaron mayores dificultades entre los docentes, aunque hay un número sugerente de docentes que sí lo contemplan.

Una de las principales recurrencias que se observan al considerar las respuestas de los docentes entrevistados al referirse a estas prácticas es la vinculada a la realización de las retroalimentaciones como parte constitutiva de la evaluación. Anijovich y González (2012) plantean que una clave para construir la evaluación como herramienta potente para la enseñanza y el aprendizaje es fortalecer la retroalimentación, es decir, la devolución que realiza un otro (ya sea el docente u otros compañeros, en la medida que estén preparados para hacerlo) sobre las propias producciones. La retroalimentación, en este sentido, tiene que poder ayudar a quien la recibe a revisar, mover, desestabilizar e interrogar sus propias ideas. Pareciera que estos procesos vinculados a una evaluación formativa se fortalecieron durante los dos años de pandemia.

Conclusión

El intento de sustituir de la mejor manera posible lo presencial, recurriendo a lo que ya sabíamos hacer allí, es un fenómeno que nos permitiría volver a preguntarnos acerca del sentido de las prácticas de enseñanza. Tomamos los interrogantes que se hace Odetti (2021) al respecto: ¿Qué es una clase? ¿Cuál es el tema que se aborda? ¿Es la lectura de la bibliografía indicada? ¿La actividad que allí se desarrolla o se solicita? ¿es todo eso? ¿Cuál debería ser su duración? ¿Los encuentros sincrónicos son clases?

Pero a estos podríamos sumarles algunos otros que nos permitan repensar estos encuentros a futuro: luego de la experiencia vivida durante la pandemia y con la posibilidad de volver a realizar encuentros presencial ¿Es posible continuar, en educación superior, pensando en clases que se sostienen fundamentalmente en la exposición del docente y el lugar de “oyentes” de estudiantes que puedan, a lo sumo, preguntar al respecto? ¿De qué manera esas experiencias nos permiten pensar diversos modos de llevar a cabo esos encuentros?

Al respecto, Maggio (2021) señala precisamente el carácter reductor y simplificador de la idea de que los problemas generados en el trabajo asincrónico desaparecen por la aparición de la realización de los encuentros sincrónicos. Así, se perdió de vista una cuestión fundamental: no es lo mismo estar en un aula -espacio específicamente destinado a los fines pedagógicos- a hacerlo en el marco de los domicilios particulares de cada estudiante, donde se cruzan aspectos académicos con los propios de las actividades domésticas de cada familia (sin considerar las limitaciones que puedan presentarse en relación al uso de dispositivos, la cantidad de estos por grupo familiar, conectividad, etc.).

Resulta potente frente a este contexto entender que las prácticas de enseñanza continúan resignificándose a partir de la experiencia transitada durante 2020 y 2021; y que los docentes y las instituciones podrán capitalizar los saberes pedagógicos construidos al mismo tiempo que incorporar novedades. Maggio (2021) nos ofrece algunas pistas por donde empezar a transitar el regreso a la presencialidad, pero desde el desafío de tornar los encuentros en experiencias “vivas y vivaces”, que signifiquen buscar opciones diferentes a las extensas explicaciones unidireccionales.

Bibliografía

ANIJOVICH, R. y GONZÁLEZ, C. (2012) Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos. Buenos Aires. Aique.

EDELSTEIN, G. (2002) Problematizar las prácticas de la enseñanza. PERSPECTIVA, 20(02), 467-482

EDELSTEIN, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires.

FERREYRA, H. y TENUTTO SOLDEVILLA (comp.) (2021) Planificar, enseñar, aprender y evaluar en Educación Superior. Nuevos entornos integrados de aprendizaje. De la presencialidad a la virtualidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Noveduc (Universidad/26)

MAGGIO, M. (2021) Educación en pandemia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

ODETTI, V. () cap. 4: “De lo hipermedial a lo performativo. El devenir de los materiales didácticos digitales”. En: GARCÍA, J. y GARCÍA CABEZA, S. (comp.) *Las tecnologías en (y para) la educación*. FLACSO editorial. FLACSO Uruguay. Disponible en: http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/edutic2020/garcia_garcia_tecnologias_en_y_para_la_educacion.pdf