

Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2022.

Oportunidades de reflexión y revisión de prácticas en escenarios fluctuantes.

Vargas, Mónica Beatriz, Florentín Morales, Nahali Antonia, Ayala, Verónica Beatriz, Medina, Dayana Andrea y Sanchez, Erika Yamila.

Cita:

Vargas, Mónica Beatriz, Florentín Morales, Nahali Antonia, Ayala, Verónica Beatriz, Medina, Dayana Andrea y Sanchez, Erika Yamila (2022). *Oportunidades de reflexión y revisión de prácticas en escenarios fluctuantes. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín*.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/148>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoQd/2OT>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.

II Congreso Internacional de Ciencias Humanas

Red de Cátedras de Didáctica General

2022

EJE: Los desafíos de la enseñanza de la Didáctica en tiempos de la digitalidad.

Título: Oportunidades de reflexión y revisión de prácticas en escenarios fluctuantes.

Autoras: Vargas, M. B¹. - Florentín Morales, N.A². - Ayala, V. B³. - Medina, D.A⁴. - Sánchez, E. Y⁵.

Este trabajo comparte las experiencias que nos interpelaron y continúan haciéndolo en la cotidianeidad del acompañamiento en la formación, tarea que asumimos como docentes de la asignatura Didáctica 2 del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades UNNE.

Didáctica 2, se ubica en el tercer nivel de la carrera en el plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y forma parte del área IV “Teoría y técnica de los encuadres generales de la intervención educativa”.

Previo a la pandemia, se desarrollaban clases presenciales en la totalidad de la carga horaria, siendo el aula virtual un espacio con fines informativos y relacionada a la idea de complemento y apoyo a la propuesta presencial. Asimismo, era un espacio de comunicación, recuperación de actividades y entrega de tareas. La irrupción de la pandemia, nos presentó un escenario que cuestionó ciertos habitus y nos enfrentó a intercambios, debates y procesos reflexivos al interior del equipo. Esto provocó el abordaje de nuevos caminos a seguir para continuar con la enseñanza de Didáctica 2 en un contexto, al principio, incierto y fluctuante, por lo que podríamos decir que el contexto nos desafío y propició posicionamientos fundantes al interior del equipo docente y en la propuesta didáctica.

Estos cambios han despertado nuevos interrogantes que interpelan, como también beneficios, formas de enseñanza y aprendizaje que se suman a lo ya conocido como oportunidad de crecimiento y reflexión. Asimismo, ha posibilitado reconfigurar la relación entre dinámicas virtuales y presenciales, potenciándolas a partir de nuevos formatos.

¹ monicavargas@comunidad.unne.edu.ar

² nahaliflorentin@gmail.com

³ ayalaveronicabeatriz@gmail.com

⁴ dayana41759645medina@gmail.com

⁵ erikayamilasanchez@gmail.com

Nuestra concepción del aula

El aula es entendida por el equipo como espacio didáctico y campo complejo atravesado por el contexto social, condicionada por lineamientos institucionales y caracterizada por la heterogeneidad construida por las múltiples subjetividades que la habitan.

Es vista como “el lugar” en el que sucede el acto pedagógico de acompañar, educar al otro/a futuro docente, profesional de la educación en nuestro caso.

En tiempos de pandemia, el lugar físico del aula asume diversos formatos, tiempos y espacios, que incitan a ser investigados y abordados como tales, con sus características particulares.

El aula, entonces, se expande, va más allá de lo físico y cobra formas diferentes, se constituye en un espacio multiforme y maleable que permite configurarse y reconfigurarse desde dimensiones diversas, pasar de espacios físicos asignados en la institución⁶, a espacios virtuales diversos⁷ y a espacios físicos fuera de los asignados en la institución⁸. Todo en un continuum que permite otra visión del aula.

Recuperando una construcción conceptual de Silvina Casablanca (2015)⁹, nos atrevemos a señalar que *las paredes del aula que propusimos se volvieron transparentes*. El hecho de compartir intercambios grabados, producciones interactivas, en diferentes formatos o multimediales, condujo a que el aprendizaje de los y las estudiantes sea reconocido como de mayor significatividad y valioso. Esta conceptualización, se acerca a la visión que actualmente este equipo tiene de lo que es el aula y que da el marco a la propuesta didáctica que sostiene.

Las estrategias que permitieron dar continuidad a la propuesta...

¿Cómo construir conocimientos con los/as otros/as en época de aislamiento?

Diversas fueron las estrategias implementadas en la búsqueda de dar respuesta a las demandas y el acompañamiento a los y las estudiantes en el proceso particular que representó la pandemia: clases sincrónicas, grabaciones, recursos del aula virtual, hojas de ruta como guía asincrónica, tutorías virtuales pre exámenes, actividades con uso de redes sociales para compartir distintos recursos, entre otras estrategias abordadas que permitieron

⁶ El espacio que la institución asigna para el desarrollo de las actividades presenciales al interior de la misma.

⁷ Aulas virtuales institucionales para las actividades asincrónicas y plataformas virtuales para las actividades sincrónicas, entre otros espacios virtuales. .

⁸ Espacios donde los y las estudiantes desarrollan el trabajo en terreno de observación de actividades didácticas y realización de entrevistas a docentes y estudiantes.

⁹ Silvina Casablanca realiza estas apreciaciones en la Entrevista que le realiza 8-del-aula/

vehiculizar el trabajo en contexto de pandemia en pos de sostener el vínculo pedagógico conocido en tiempos de presencialidad plena.

Para ello, como equipo docente participamos de diversos espacios de formación que nos orientaron en la utilización de plataformas virtuales para las propuestas de enseñanza y aprendizaje que hasta el momento eran escasamente utilizadas en la propuesta. Esta experiencia también nos ayudó a fortalecernos como equipo de trabajo, a reconocer las fortalezas de cada una y a trabajar colaborativamente para mejorar el plan de trabajo a realizar con el fin de construir aprendizajes significativos.

Teniendo en cuenta aportes de Tarasow, Schwartzman y Trech (2014) se incorporaron las tecnologías a la propuesta como territorio, espacio en el que construimos de manera colaborativa los conocimientos, en el que ocurre el aprendizaje, las interacciones y se trasciende la lógica de transmisión de información o *delivery* de contenidos.

Repensando en los espacios de tutorías y su relevancia en este proceso

Este nuevo territorio implicó que los/as estudiantes tengan que adaptarse a nuevas formas de aprender, pero también que nosotras como equipo docente desarrollemos nuevas habilidades y nos formemos en el perfil de docentes – tutoras. García Aretio (2001) nos dice que la característica principal de este perfil es la de incentivar el desarrollo del estudio independiente, en tanto el tutor es un guía y orientador del aprendizaje del estudiante que carece de la presencialidad del docente habitual. Ampliando esta idea, desde los aportes de Pagano Claudia (2008) podemos decir que para este periodo tuvimos que fortalecer diferentes atributos como ser la empatía, a fin de lograr sintonizar con los/as alumnos/as, también proactividad, para poder resolver los diferentes obstáculos que se presentaban, tanto de tipo tecnológico como humano; ser buenas anfitrionas para poder introducir a los/as estudiantes en la propuesta y mantenerlos motivados en esta modalidad; maestría comunicativa, es decir, manejar todas las posibilidades y alternativas de comunicación en distintos soportes; y mantener expertez didáctica, para seleccionar los contenidos y las actividades más pertinentes para el logro de los objetivos propuestos.

Para realizar un acompañamiento más preciso con los/as estudiantes, al inicio de cada cursada se solicitaba que puedan conformar grupos de no más de 5 integrantes. Esta actividad era en primera instancia por afinidad, pero si se encontraban estudiantes sin grupo, como tutoras procedíamos a realizarlo. Posteriormente, cada tutora tenía bajo su acompañamiento un determinado número de equipos de trabajo. Para ello, generamos un correo electrónico propio de la asignatura, y por consiguiente espacios de trabajos colaborativos por medio de

A estos, se los acompañaba constantemente en los procesos que realizaban, tanto en lo cognitivo como en lo emocional. Orientando y motivando el trabajo grupal como factor clave, impulsando la proactividad del grupo siguiendo las hojas de ruta sin dejar de lado el rol tutorial guía para aclarar o disipar inquietudes propias del trabajo virtual. El dispositivo grupal de formación fue también uno de los ejes nodales de nuestra propuesta didáctica. Al decir de Souto (2004) este artificio complejo, recreado por personas, tiempos, espacios, objetivos crea la posibilidad de que surjan procesos grupales y se produzcan aprendizajes, transformaciones en los sujetos que son parte.

La lógica de acompañamiento, a su vez, permitió mantener actualizada la información de los/as estudiantes identificados por cada tutora, entendiendo que el contexto se presentaba complejo, desafiante y desconocido hasta el momento, por lo que surgieron situaciones particulares que requirieron de una guía específica por parte del equipo, entendiendo que existen características del contexto social y familiar de los estudiantes que influyen directamente en su aprendizaje.

En este sentido, el rol tutorial fue clave en tanto los grupos podían identificar claramente a su tutor y se dirigían de forma específica ante cada situación, lo que a su vez representó un beneficio a nivel de equipo docente debido a que cada tutoría podía dar seguimiento y conocer el estado de situación de los y las estudiantes.

Continuando con esta línea de trabajo, se realizaron tutorías específicas propuestas en determinados días y horarios a los que los/las estudiantes podían concurrir con cuestionamientos puntuales en relación a los contenidos abordados en las clases sincrónicas como también aquellas que surgían a partir de las actividades asincrónicas.

Estos espacios de intercambio y comunicación orientados específicamente, fueron de carácter voluntario y conformaron un lugar de encuentro, que permitió compartir entre pares y con él equipo docente en relación a temas puntuales, en tanto preguntas por parte de los y las estudiantes vinculadas a las actividades como así también al abordaje de los diferentes autores propuestos como material y sostén teórico, por lo que el aprendizaje se construía en conjunto a la par de las clases sincrónicas en las tutorías.

Asimismo, se configuraron espacios tutoriales para los diferentes grupos. En este sentido, la significatividad de esta actividad, estaba dada porque el pequeño grupo, con la participación de la totalidad de sus integrantes, intercambiaba sus experiencias y producciones junto a la tutora asignada.

En este sentido, para poder involucrar a los y las estudiantes como equipo docente al finalizar cada espacio tutoría se brindaban retroalimentaciones formativas dónde se les ofrecía información sobre qué y cómo están aprendiendo, además, se les mostraba ejemplos y se les recordaba los criterios de evaluación para que puedan autoevaluarse. Desde la asignatura se generaban espacios para que la retroalimentación sea una práctica cotidiana para la mejora que involucra activamente tanto a los docentes como a los y las estudiantes.

Recuperando al Portfolio como un Dispositivo, espacio de reflexión y evaluación formativa.

La propuesta de Didáctica 2, concibe a la formación como un proceso y está posicionada en una mirada que atiende a la complejidad. Esto conlleva que se piense a los dispositivos como un espacio que permite que los y las estudiantes asuman un rol activo, protagónico en su propio trayecto, pero también que puedan pensarse como futuros profesionales y reflexionar respecto a qué herramientas están poniendo en juego para el aprendizaje sobre el quehacer profesional. Aportando a esta idea, Anijovich (2019) nos dice que, "(...) la evaluación formativa en su función reguladora trata de identificar las debilidades y las fortalezas del aprendizaje de un alumno más que juzgar o calificar los resultados." (P.12) Añade además que, la función reguladora de la evaluación formativa abarca dos grandes polos por un lado el polo externo, que recae por parte del equipo docente a través del análisis y de la reflexión sobre las propuestas de enseñanza y las actividades que ofrece a los alumnos, y por otro lado el polo interno, haciendo referencia a los y las estudiantes, quiénes realizan las actividades para el aprendizaje y la reflexión sobre éstas. Es decir, cómo aprenden, qué procesos y capacidades ponen en juego para su propio aprendizaje, qué cuestiones pueden mejorar, entre otros interrogantes que permiten observar la propia práctica y a partir de allí, pensarse como futuros docentes. Aspectos que consideramos necesarios no sólo en la formación inicial, sino también para el desempeño a lo largo de la profesión. Por ello la opción de disponer para los estudiantes este dispositivo con la intencionalidad pedagógica de facilitar el aprendizaje (Souto, M.1999)

Una concepción que se sostiene desde el equipo docente, es que, si tenemos como propósito potenciar profesionales que reflexionen sobre sus prácticas y se propongan acciones tendientes a la mejora de la calidad educativa, es menester brindar herramientas desde la formación de base que les permitan dilucidar aprendizajes, entrar en el camino de la reflexión y autoconocimiento. Creemos que la propuesta de enseñanza debe enfocarse en que los alumnos y las alumnas muestran cómo están utilizando sus conocimientos a partir de distintos contextos y que estas oportunidades les permitan formularse preguntas porque es allí cuando

se obtiene información sobre sus maneras de comprender la realidad y además se evita confundir aprendizaje con la mera repetición automática de conceptos (Anijovich, 2019)

Es así que, el portfolio electrónico fue un instrumento clave para que los/las estudiantes puedan ver su propio proceso de aprendizaje, visibilizando las capacidades que han desarrollado a lo largo del cursado. Esto posibilitó analizar su formación, ver-se en y ante cada propuesta de aprendizaje, identificando los logros propios, las dificultades para pensar en cómo fortalecerlas y/o fortalecerse. Según Anijovich (2019) la colección de trabajos producidos por los/as estudiantes revelan su progreso durante un cierto tiempo. El instrumento se estructura para el aprendizaje y autorreflexión que permite evidenciar el logro de las metas propuestas y pueden propiciar que los/as estudiantes asuman responsabilidad progresiva sobre su proceso. Por otra parte, provee información valiosa acerca de la actitud y apertura hacia la reflexión de los y las estudiantes, además de sugerencias hacia la propuesta de enseñanza. Es así que, por medio de la lectura y acompañamiento que realiza el docente sobre fragmentos del portfolio que comparte el estudiante se puede otorgar un *feedback*, reorientar la enseñanza y adecuarla a las necesidades de cada estudiante, reforzar el acompañamiento o aclarar confusiones.

Este instrumento fue elaborado en la plataforma *moodle* como actividad transversal, bajo la denominación de “Diario de itinerancia”.

En el primer período de pandemia, es decir durante el año 2020, el Diario de Itinerancia fue abordado mediante un texto en línea. Aquí se marca una diferencia con años anteriores en los que el registro se llevaba en cuadernos/ hojas/ archivos de *Word* o el formato que los/las estudiantes consideraban para su realización. Es importante señalar aquí que, más allá del medio de escritura, la dinámica consistió en la recuperación de fragmentos de acuerdo a los tópicos y consignas que se planteaban en el trabajo final del cursado, que tenía como finalidad la búsqueda, identificación y selección de momentos significativos para el quehacer docente, analizados e interpretados a la luz de la mirada de distintos autores.

Este dispositivo, propone iniciar el análisis presentando interrogantes o esquemas con frases que los y las estudiantes pueden seguir como: ¿Qué aprendiste en este trabajo? ¿Qué te resultó fácil en su realización? ¿Qué dificultades tuviste?

Asimismo, se plantean cuestiones orientadas a las percepciones y sentimientos que se despertaron en el proceso, dado que consideramos importante la influencia de estos en el aprendizaje. Los disparadores que se han propuesto fueron los siguientes:

- Este trabajo me gustó porque...
- Esta actividad me permitió pensar en...
- Aprendí que...
- Me di cuenta que antes yo ...

- Necesito mejorar...
- No me gustó porque...
- Realizar esta actividad me hizo sentir que...

Como se puede evidenciar, un componente clave en la concepción del proceso de aprendizaje que el equipo docente sostiene, es la evaluación. Vista no como un apéndice de la enseñanza y el aprendizaje, si no por el contrario, vista como un continuum que acompaña y guía ambos procesos. La evaluación permite observar la evolución de los y las estudiantes su "metamorfosis cognitiva"

Evaluación y escalas como herramientas de reflexión y aprendizaje crítico.

Como equipo de trabajo, proponemos Ubicar la propuesta de enseñanza y aprendizaje dentro de la concepción de la evaluación formativa, dado que comprendemos a la evaluación como un campo complejo qué sirve para acreditar los aprendizajes de los estudiantes y promover los de un nivel a otro, pero también para emitir juicios de valor, sino también (...) para diagnosticar para retroalimentar para reflexionar regular y mejorar los aprendizajes." (Anijovich R., 2019)

En este sentido a partir de las diferentes actividades que se proponían se buscaba recabar información que permita revisar la propuesta de enseñanza y aprendizaje y reorganizarla a partir de las necesidades de los estudiantes y de los objetivos de aprendizaje para alcanzar. Cabe destacar que, desde la posición constructivista, el error por parte de los/as estudiantes son considerados como oportunidades para enseñar y evaluar el proceso de aprendizaje. Nos posicionamos en la idea que (...) utilizar el error para humillar y castigar la mala conducta con baja nota es una práctica contraria al espíritu de la evaluación formativa e incide en la repetición de experiencias de fracaso." (P.134)

Esta postura, implica entonces aceptar que el error es inevitable y es necesario reflexionar junto al sujeto que comete el error para invitarlo a tomar conciencia de él y superarlo. De acuerdo a esta idea, desde la asignatura buscamos diferentes maneras para proponer situaciones que permitan explicitarlos y tratarlos.

Desde esta perspectiva, se propuso trabajar con escalas de valoración dónde los/las estudiantes pudieran tomar consideración de aquellos aspectos alcanzados y los que debían ser re-pensados de acuerdo a los criterios de evaluación que se expresaban con anterioridad. Como expresan Anijovich y González (2011), al referir que la evaluación auténtica proporciona instrumentos que van más allá del análisis del conocimiento declarativo, por lo que conlleva también la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver, la evaluación auténtica fue pensada por el equipo docente como uno de los pilares básicos en el contexto complejo que atravesaba a todos los sujetos

que se encontraban transitando, vivenciando la experiencia de cursado de Didáctica 2 en su proceso de formación docente.

Entrevista y observación como indagadores de las experiencias de un “otro” sujeto que enseña y un “otro” sujeto que aprende.

“Casi todos los ojos miran, pero son pocos los que observan y menos aún los que ven”
(Yuni y Urbano, 2014, p.39)

Desde las primeras actividades que se proponen al iniciar el cursado, estas técnicas de recolección de información se trabajan en el espacio para comprender situaciones didácticas posibilitando que los/las estudiantes se adentren e interioricen en el propio campo profesional. Sumado a esto, consideramos que a lo largo de la profesión requerimos de ellas para la investigación y el trabajo con otros en los distintos espacios que transita un profesor o licenciado en Ciencias de la Educación, funciones ligadas inseparablemente al perfil profesional de los/las egresados.

El objetivo principal del abordaje de estas técnicas es “entrenar” a los estudiantes para aplicarlas en contextos reales y luego realizar análisis e interpretaciones de la realidad con la finalidad de teorizar, generar teoría y comprender el fenómeno educativo.

De este modo, se acerca a los/las estudiantes a una de las tareas que posibilita el perfil profesional: la tarea del asesoramiento e intervención. Este posicionamiento se logra al momento de proponerles que realicen sugerencias para la mejora, ya sea por la observación de la planificación o de lo actuado por el/la docente observado/entrevistado.

El análisis multirreferencial de la clase escolar es un punto clave que, consideramos, es un aspecto clave y fundamental en la formación de futuros formadores, críticos y observantes de la realidad que acontece y transitan junto a los estudiantes y otros sujetos intervenientes en las instancias de enseñanza y aprendizaje.

Transformando la experiencia

Lo compartido hasta aquí, además de recuperar a modo de sistematización cronológica modos de trabajos previos a la pandemia, durante la misma y actualmente en la recuperación de la presencialidad, posibilita explicitar cambios y posicionamientos referidos a la configuración de la propuesta didáctica de este equipo docente. Creemos necesario remarcar la importancia de tener siempre un “plan b” un “as bajo la manga” ya que, si algo nos quedó claro luego de la irrupción de la pandemia es la imposibilidad de concebir a la clase como algo lineal, estanco, impermeable a lo externo tal y como Sanjurjo (2011) lo expresa, en

ocasiones se nos presenta la utopía del método único, sin embargo debido a la complejidad de la clase necesitamos realizar “movidas” “buenas jugadas” y tener en cuenta estrategias diversas pensándolas como verdaderas ayudas pedagógicas para que el estudiante sea artífice de su formación y aprendizaje a través de todos los medios que como formadoras podamos disponer para favorecer y orientar tales procesos.

En esta reconfiguración de la propuesta, algunas de las ideas fuerza que sostiene el equipo es el giro respecto a la concepción de aula, entendiendo que esta va más allá del espacio material y físico; al repensar en la relación entre tecnologías de la información y su inserción en las propuestas didácticas; y a la reconfiguración de las estrategias propuestas. En este posicionamiento, se destaca la importancia que cobra la dinámica que adquiere el ir y venir entre lo presencial y lo virtual, sosteniendo que son espacios integrados, relacionados a través de los dispositivos propuestos que posibilitan un proceso activo y dialéctico que complejiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es momento de preguntarnos si esta interacción que se sostiene cobrará la misma significatividad a futuro, si se podrá sostener estas prácticas en el tiempo: las normativas institucionales ¿Podrán acompañar estos procesos o, por el contrario, la tendencia será recuperar paulatinamente las prácticas previas a la pandemia?

Bibliografía

- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa.
- Anijovich, R., & González, C. (2011). Evaluar para aprender. *Conceptos e instrumentos*.
- Aretio, L. G. (2001). La educación a distancia. De la Teoría a la Práctica. Barcelona, Editorial Ariel.
- Schwartzman, G., Tarasow, F., & Trech, M. (2014). De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción. *Argentina: Homo Sapiens Ediciones/FLACSO Argentina*.
- Souto, M. (1999). Grupos y dispositivos de formación.
- Tardif, J. (2003). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha. Traducción de Pedagogie Collegiale, 16 (3). Recuperado de: <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewPDFInterstitial/8/5>
- URBANO, Y. Y. (2014). Técnicas para investigar. 1ra. Edición. Argentina: Editorial Brujas.