

Universidad Nacional de Moreno

Congreso de Educación, Políticas, Formación y Desarrollo profesional docente. Los desafíos de la práctica y de la investigación

Eje 2: La práctica profesional reflexiva y la producción de conocimiento

La reflexión sobre las prácticas de enseñanza durante el primer año de pandemia. Un acercamiento a la actividad docente universitaria desde la Didáctica Profesional.

Autores:

Lic. Patricia Ibacache -Becaria del Consejo Interuniversitario Nacional -
Universidad Nacional de Luján.
DNI:32.051.258
ibatann@gmail.com

Prof. Diego Ormella - División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente -
Departamento de Educación - Universidad Nacional de Luján.
DNI: 26.431.246
diegormella@gmail.com

Introducción

El propósito de este resumen es dar cuenta de los resultados y avances parciales alcanzados en distintas instancias de investigación y exploración en torno a las prácticas de enseñanza de lxs docentes universitarios durante el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), producto de la pandemia de COVID-19. A partir de estos resultados se formulan algunos interrogantes de cara a futuros abordajes atendiendo a los aportes del campo de la Didáctica Profesional.

Los avances de los análisis realizados se enfocan en las prácticas de enseñanza de lxs docentes de la Universidad Nacional de Luján. Dichos análisis se enmarcan, en principio, en algunos datos producidos para la investigación en curso a cargo del Área de Acompañamiento Pedagógico para los Proyectos de Formación Universitaria de la División de Pedagogía Universitaria de la UNLu: *Pedagogía Universitaria del Siglo XXI, de la racionalidad instrumental a los sentidos emergentes de la educación en la era post-Covid19*. Además, se suma el proyecto becado por el Consejo Interuniversitario Nacional 2021: *Las condiciones de cursada estudiantil y de trabajo docente en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu durante el primer año de educación remota de emergencia debido al COVID-19*, el cual también se constituyó en insumo del ensayo monográfico para la obtención del título de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Luján.

En todos los casos, la estrategia general metodológica es predominantemente cualitativa, orientada a la exploración empírica para la generación conceptual, y a la indagación hermenéutica, lo que significa, en términos metodológicos, buscar patrones, ideas o hipótesis (Vogt, 2005) procurando descubrir cómo los actores sociales se desenvuelven en un escenario que está puesto bajo interrogación, qué significados le dan a sus acciones, qué asuntos les preocupa, con el objetivo de investigar el fenómeno social sin forzar expectativas (Schutt, 2019). Esta aproximación supone mantener el propósito de la indagación sistemática, cubriendo una amplitud y variedad de emergentes de la vida social o psicológica que incluyen: descripción de hechos, conceptos populares, procesos sociales, arreglos estructurales, creencias, y sistemas de creencias (Stebbins, 2001).

En cuanto al proyecto de investigación de la División de Pedagogía Universitaria, en la fase que se presenta, se avanzó en un trabajo exploratorio y de relevamiento a partir de una muestra de 30 profesores de distintas carreras de grado de la UNLu que participaron durante el 2020 en encuentros de capacitación organizados por el Área de Acompañamiento Pedagógico para abordar la cuestión de las condiciones de enseñanza que impuso la pandemia, tanto en relación con las medidas de aislamiento que afectaron el normal funcionamiento de la universidad, como todas las otras dimensiones subjetivas, sociales, políticas, institucionales, etc. que atraviesan la enseñanza. Para ello se ensayaron una combinación de técnicas de exploración: entrevistas semiestructuradas a informantes clave y registros netnográficos o de etnografía virtual, para relevar información de los registros de los encuentros virtuales.

Para el proyecto becado se decidió utilizar la técnica de entrevista abierta, flexible y dinámica con informantes clave. En este caso, seis docentes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu que participaron activamente en la Educación Remota de Emergencia (Cannellotto, 2020) durante el 2020 y que forman parte de equipos docentes de diversos campos disciplinarios. El análisis en profundidad del corpus empírico propició la construcción de categorías y la identificación de temas emergentes que no eran evidentes en un primer acercamiento al problema. Asimismo, este enfoque permitió una exploración abierta y flexible del objeto de estudio, lo cual condujo a la aparición de temas y perspectivas inesperadas a partir de las experiencias compartidas por lxs entrevistadxs.

Desarrollo

A inicios del ASPO, la preocupación por la continuidad pedagógica se incorporó rápidamente a los debates académicos y en las discusiones de política universitaria. En ese entonces, se tenía conciencia de que la velocidad con la que las universidades, lxs profesores y lxs estudiantes tuvieron que mudarse hacia la formación en línea no tenía precedentes. En este contexto, la Universidad Nacional de Luján generó diversos mecanismos a fin de reorganizar las actividades académicas al nuevo panorama sanitario. Esas decisiones impactaron, en gran medida, en el desarrollo de las cursadas, las actividades administrativas, la evaluación y la acreditación.

No fue un período simple ni rápido de resolver, principalmente porque la mayoría de las acciones pedagógicas, previo a la interrupción de la presencialidad, se entramaban en el espacio que habilitaba el aula física. Tras la irrupción de la pandemia, ese entorno socio-técnico (Dussel, 2020) se desarticuló por completo, lo que originó una atención a los múltiples elementos que lo configuraban -en ese nuevo escenario- con más detenimiento, puesto que su ausencia significó la desnaturalización de dinámicas que se hacen presentes en las aulas de las instituciones. Las aulas que contenían estudiantes, docentes, saberes y prácticas, se convirtieron en una multiplicidad de propuestas y respuestas condicionadas por múltiples factores emergentes, constantes y variables.

Podemos pensar que el primer año de pandemia movilizó fuertemente las estructuras y supuestos naturalizados de la presencialidad, haciendo trabajosa la tarea de la continuidad pedagógica. Para lxs docentes, estas condiciones influyeron en el hacer cotidiano, dificultando, alterando y poniendo en tensión el desarrollo de los elementos que componen la dinámica presencial de una clase: la estructura didáctica, la puesta en práctica de estrategias de enseñanza, la utilización de recursos pensados para producir conocimientos y habilidades específicas, así como sostener aspectos motivacionales de lxs estudiantes. En la mayoría de los relatos quedó expresado que el comienzo de la pandemia lxs obligó a tomar decisiones para las cuales no estaban preparadxs e incluso, en algunos casos, no estaban de acuerdo. La excepcionalidad lxs llevó a no saber bien qué camino tomar o cuál era la mejor alternativa ante la necesidad de tener que continuar con las clases de manera virtual y qué “salvavidas” usar o de qué saberes echar mano ante la emergencia.

En este sentido, advertimos dos momentos distintivos en la forma de organización y planificación de las actividades vinculadas al desarrollo del año académico mediante la Educación Remota de Emergencia (Cannellotto, 2020). Caracterizamos a la primera parte del año como contingente, espontánea e improvisada y a la segunda como un momento de mayor control, intervención, decisión y capacidad de organización.

Tomando en cuenta lo analizado en las entrevistas y registros audiovisuales, los equipos docentes vieron interpeladas sus prácticas por condiciones que atravesaron el universo material, simbólico, pedagógico, didáctico y emocional de estos actores. En principio, pudimos advertir que una de esas condiciones se vinculan con las formas de acompañamiento institucional. Por otro lado, las condiciones materiales propias y de sus estudiantes -incluyendo en esta dimensión la composición familiar y las discusiones vinculadas con la distribución desigual de las tareas del hogar-, la especificidad del trabajo docente universitario, la disponibilidad de espacios en el hogar para el desarrollo de las actividades académicas, estado y disponibilidad de dispositivos tecnológicos y conexión a internet.

A las dos condiciones antes mencionadas se le suman las condiciones emocionales, las condiciones de apropiación en competencias digitales, las condiciones de estabilidad y cambio, así como otras condiciones en tensión -dinámicas de los intercambios entre estudiantes y docentes, el lugar de la asignatura en el plan de estudios y la cantidad de

estudiantes a cargo, el desarrollo de propuestas de enseñanza de acuerdo a la autonomía de lxs estudiantes-.

En este escenario complejo, lxs docentes debieron tener en cuenta múltiples variables. Si bien en el espacio áulico la enseñanza y el aprendizaje mantienen un dinamismo constante, a estas características se sumaron aquellas con un grado de mayor impredecibilidad. Debieron adaptarse a la complejidad y diversidad, exigiendo una mayor creatividad e imponiendo un alejamiento de aquellas respuestas esperables. Más allá de los aspectos instrumentales que incluyeron la multiplicidad de recursos y mediaciones tecnológicas que fueron el soporte de la continuidad pedagógica, los relatos evidenciaron que surgieron en ese momento una serie de patrones comunes para “hacer las cosas” y para “resolver la tarea” en el contexto de emergencia. Un profesional jamás parte de cero (Perrenoud, 1999).

Si bien, en términos de enseñanza, los resultados de la indagación proponen que casi todas las asignaturas de la carrera finalizaron los cuatrimestres con prácticas más o menos estables, este habría sido un proceso que no estuvo libre de tensiones, discusiones, acuerdos y desacuerdos de los diferentes equipos docentes y otros sectores institucionales, quienes se encontraron con más incertidumbres que certezas. Por otra parte, se puede distinguir que la capacidad y posibilidad de acción real en pandemia, superaron los procesos reflexivos sobre un ideal de enseñanza. La migración del vínculo entre docentes y estudiantes hacia los entornos virtuales no fue en su totalidad novedosa, ya que muchos equipos docentes incluían en sus propuestas de enseñanza usos del aula virtual, material bibliográfico digitalizado, presentaciones o guías de lectura, entre otros recursos y actividades. Sin embargo, frente a la imposibilidad de concurrir a la universidad, las prácticas de enseñanza se desplegaron en múltiples escenarios domésticos, adoptando diferentes formas en los hogares, constituidos por diversos soportes tecnológicos y de conectividad y con distinta llegada a lxs estudiantes -.

El análisis demuestra, en parte, que la brecha de la imprevisibilidad pareciera haber sido más grande que la que se puede prever en el espacio del aula física debido a la ausencia de interacciones instantáneas entre docentes y estudiantes, con lo cual, la capacidad de llevar adelante acciones para trabajar sobre lo inesperado se vio limitada. Comprendemos que todo el esfuerzo llevado adelante por lxs docentes estuvo centrado en resolución de eventualidades, generando múltiples prácticas con el objetivo de andamiar los aprendizajes, teniendo en cuenta, a la vez, las condiciones de lxs estudiantes -aunque eso significara tener que resignar contenidos-.

En este sentido, la reflexión sobre los ideales y lo prescripto en relación a la planificación, reflexión y la puesta en acto de las estrategias de enseñanza, debieron desplazarse en nivel de prioridades y posibilidades. Para muchxs docentes significó una primera experiencia vinculada a prácticas de enseñanza en entornos virtuales, con los recursos que tenían, con el conocimiento que poseían y limitados a las interferencias propias de su organización familiar, sus otras relaciones laborales y compromisos ajenos a la universidad. Si bien los dispositivos de enseñanza elaborados no carecían de una planificación y racionalización de los contenidos, los equipos estuvieron sujetos a sus facilitadores u obstaculizadores.

Discusión:

Ante los resultados compartidos y en referencia al eje de presentación de este resumen, nos preguntamos si efectivamente se dieron espacios para desarrollar propuestas de enseñanza previamente organizadas o si solamente se desarrollaron actividades de tipo eventuales para suscitar, de alguna manera, los aprendizajes. El análisis sobre lo indagado nos muestra que en algunos casos esto fue posible, sobre todo en la segunda parte del período de enseñanza durante el ASPO. En este sentido, nuestra intención es avanzar en la hipótesis de que mucho de ese saber profesional docente vinculado a la acción, que se puso en juego ante la emergencia de la enseñanza remota, puede ser revisitado reflexivamente y conceptualizado para aprender de nuestra propia práctica docente y de nuestras propias experiencias de cara al futuro.

Como hemos mencionado, la Enseñanza Remota de Emergencia (Cannellotto, 2020) ha representado un desafío sin precedentes para lxs docentes. Consideramos que el conocimiento profesional adquirido y aplicado durante la continuidad pedagógica puede ser objeto de revisión reflexiva y conceptualización, buscando aprender de prácticas y experiencias propias para mejorar futuras situaciones similares o, incluso, las presentes.

Sostenemos que sistematizar las prácticas desarrolladas en la pandemia y hacerlas objeto de reflexión crítica, puede darnos pautas para identificar sus fortalezas. Pueden ser aportes significativos y valiosos para repensar nuestras prácticas futuras, escalando así las descripciones e impresiones sobre la experiencia, no como una fotografía del pasado sino, más bien, haciéndola de manera consciente, una acción formativa en sí misma. Entendemos que el dispositivo de formación en alternancia descrito por la Didáctica Profesional puede resultar una herramienta útil en este sentido.

Desde este campo disciplinar, lo que se busca indagar es la manera en que un profesional -en este caso docente- se apropia de su tarea y la lleva a cabo. De esta manera, el análisis de la actividad, a través de las situaciones profesionales, permite a lxs investigadores acercarse a la relación dinámica que se genera entre el sujeto y una situación, afirmando que lxs docentes pueden aprender mientras participan de estas situaciones profesionales. La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada unx (Perrenoud, 1999).

En términos específicos, lxs docentes debieron adaptarse a la situación. Sin embargo, no todxs lo hicieron de la misma manera. Algunxs de ellxs sobrellevaron la emergencia tomando saberes construidos en el ejercicio de su género profesional y se formaron en el proceso toda vez que pudieron conceptualizar lo que hicieron. En este sentido podemos aventurarnos a intuir que buena parte de lo realizado durante la pandemia, al adaptarse al contexto complejo en el que se debió sostener la tarea, resultó innovador, creativo y hasta instituyente. Además,

en muchos casos, lxs docentes se valieron de un saber previo directamente vinculado a lo que se hace en determinada situación, produciendo una redefinición creativa de la labor planificada, a partir de un conocimiento profesional cuya finalidad es la acción misma.

Para Pierre Pastré et al. (2006), la Didáctica Profesional se enfoca en el análisis y la reflexión sobre las prácticas profesionales, en este caso docentes, con el propósito de mejorar las prácticas de enseñanza. En este sentido, muchas fueron las reflexiones desplegadas durante ese momento en particular, sin embargo, nuestro propósito se centra en repensarnos como sujetos activos y capaces de producir conocimiento didáctico atendiendo a las prácticas situadas -tomando como base al contexto conceptual de la Didáctica Profesional- ya que no es posible escindir esta actividad de los procesos de interacción y el sentido que la tarea adquiere para sus participantes (Scavino, 2022).

La reflexividad docente implica un ejercicio crítico de la actividad, que permite analizar y comprender las acciones realizadas, así como sus alcances en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la revisión reflexiva del conocimiento profesional adquirido durante la enseñanza remota no solo permite identificar aspectos a mejorar, sino también reconocer los logros alcanzados y las estrategias utilizadas que sentaron un precedente para la actividad docente hoy. Consideramos que el registro de dicha actividad durante la pandemia nos permitirá profundizar en los resultados obtenidos hasta el momento y, a su vez, identificar esa necesaria y constante reflexión sobre aquellos aspectos que se articularon en el escenario educativo, atendiendo y construyendo diversos dispositivos en función de sus saberes prácticos.

Estimamos que para una futura profundización y escalado de los proyectos de investigación mencionados en este trabajo y, ante las nuevas preguntas que se produjeron en su desarrollo, el siguiente paso sería el abordaje de las prácticas docentes, por medio del dispositivo de formación propuesto desde la Didáctica Profesional y su puesta en relación con los registros de lo realizado durante el ASPO. Se buscará identificar así, un conjunto de conceptos que guían la práctica profesional y, que a su vez, se encuentran estrechamente ligados a situaciones profesionales que les otorgan sentido. Por medio del dispositivo de abordaje de la actividad didáctica del docente, se busca acceder a la organización que realiza de este conjunto de conceptos y cómo a través de estos, conceptualiza su actividad.

Dicho dispositivo comprende una doble finalidad: por un lado la formación en la práctica por medio de una nueva experiencia que se aleja del cotidiano y propicia un cambio de visión en función del desarrollo profesional, y por el otro la indagación y el análisis de las huellas de la actividad del docente (Cahour y Licoppe, 2010) en situaciones didácticas reales. De esta manera se podrían recuperar, de forma contextualizada, algunas de las innovaciones didácticas que significaron mejoras cualitativas (en términos de la práctica) de manera de ser conceptualizadas por lxs propixs docentes y sostenidas como parte de un modelo operativo profesional.

Como preguntas que pueden guiar el despliegue de esta nueva etapa, consideramos:

¿Cuántas y cuáles de las estrategias de enseñanza utilizadas por lxs docentes durante la educación de emergencia forman parte aún de la práctica docente post pandemia?

¿Cuántos de esos cambios didácticos pueden considerarse producto de la reflexión sobre la propia práctica en una situación de excepción?

¿De qué manera esta conceptualización sobre la acción puede andamiar futuras acciones docentes?

Palabras clave: Práctica profesional docente - Pandemia - Reflexividad

Referencias:

Cahour, B. y Licoppe, C. (2010) Confrontaciones a los rastros de su actividad. Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo. En: *Revue d'anthropologie des connaissances*. Vol. 4, N° 2. (pp. 255-286). DOI: 10.3917/rac.010.0255

Cannellotto, A. (2020) *La virtualización de las universidades*. UNIPE <https://www.analisisdigital.com.ar/opinion/2020/10/17/la-virtualizacion-de-las-universidades-20>.

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN. *Revista de la Dirección General de Educación Superior (DGES) Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina*, 10(6), 11-25.

Scavino, C. (2022) Sobre el contexto y el análisis de las prácticas docentes: aportes para pensar la formación y el desarrollo profesional. *Revista Análisis de las Prácticas. Revista sobre formación y ejercicio profesional docente*. Número 1. (pp. 97-120). Mayo de 2022. ISSN en trámite.

Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, P. (2006). *La didactique professionnelle*. *Revue française de pédagogie*, (154), (pp. 145-198). [Traducción: M. T. D'Meza y R. Molina-Zavalía (2012).

Perrenoud, P. (1999). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.

Schutt, R. K. (2019). *Investigating the social world: The process and practice of research*.

Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences* (pp. ix, 67 pages). Sage Publications.

Vogt, P. W. (2005). *Dictionary of statistics and methodology: A nontechnical guide for the social sciences* (3rd ed.). Thousand Oaks. <http://hdl.handle.net/2027/mdp.49015003006906>

