

PRAXIS

educativa

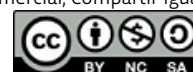
Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Emergentes de reflexión en prácticas de enseñanza en contextos alterados por pandemia. Artículo de Gimena Betina Fussero, Macarena Mariel Mari, Priscila Ariadna Biber y Maricel Occelli. Praxis educativa, Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-26.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270112>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Emergentes de reflexión en prácticas de enseñanza en contextos alterados por pandemia

Features emerging from the reflection on teaching practices in contexts altered by the pandemic

Emergentes da reflexão sobre as práticas docentes em contextos alterados pela pandemia

Gimena Betina Fussero

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
gimenafussero@unc.edu.ar
ORCID 0000-0003-0213-0637

Macarena Mariel Mari

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
macarena.mari@unc.edu.ar
ORCID 0000-0002-8193-9532

Priscila Ariadna Biber

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
priscila.biber@unc.edu.ar
ORCID 0000-0001-9088-6500

Maricel Occelli

Universidad Nacional de Córdoba; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
maricel.occelli@unc.edu.ar
ORCID 0000-0002-4516-0644

Recibido: 2022-07-20 | **Revisado:** 2022-11-14 | **Aceptado:** 2022-12-10

Resumen

En este artículo se presentan dimensiones de análisis que se constituyeron en objeto de reflexión de las prácticas de enseñanza desarrolladas, en contexto de pandemia durante los años 2020 y 2021, por las/os estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNC. Para ello, se llevó adelante un estudio documental, tomando como objetos de análisis a los informes que las y los estudiantes escribieron sobre sus residencias realizadas en el nivel superior y en la escuela secundaria. En el estudio se identificaron categorías derivadas de referentes teóricos, se identificaron nuevos aspectos emergentes, se construyeron nuevas dimensiones y, finalmente, se hizo un re-análisis y codificación tomando como referencia las nuevas categorías construidas. Los principales resultados indican que las/os estudiantes pudieron cuestionar e interpelar sus decisiones desde los nuevos significados que se construyen a partir de los desafíos planteados durante las prácticas.

Palabras clave: virtualidad; análisis documental; formación docente inicial; residencia; enseñanza de la Biología

Abstract

This article presents dimensions of analysis that became the object of reflection of the teaching practices developed, in the context of pandemic during the years 2020 and 2021, by the students of the career of Teacher training on biological science at UNC. For this purpose, a documentary study was carried out, taking as objects of analysis the reports that the students wrote about their residencies carried out at the higher level and in high school. In the study, categories derived from theoretical references together with new emerging aspects were identified, new dimensions were constructed and, finally, a re-analysis and coding was made taking as reference the new constructed categories. The main results indicate that the students were able to question and challenge their own decisions applying the new meanings that were built from the challenges posed during the practices.

Keywords: virtuality; document analysis; initial teacher training; residence; Biology teaching

Resumo

Este artigo apresenta dimensões de análise que se tornaram objecto de reflexão das práticas docentes desenvolvidas, no contexto da pandemia, durante os anos de 2020 e 2021, por alunos/as da Formação como Professores em Ciências Biológicas da UNC. Para este efeito, foi realizado um estudo documental, tomando como objecto de análise os relatórios que os estudantes escreveram sobre as suas residências ao nível superior e na escola secundária. No estudo, identificaram-se categorias derivadas do referentes teóricos, identificaram-se novos aspectos emergentes, construíram-se novas dimensões e, por fim, realizou-se uma reanálise e codificação tomando como referência as novas categorias construídas. Os principais resultados indicam que os e as estudantes puderam questionar e interpelar suas decisões a partir dos novos significados que são construídos a partir dos desafios colocados durante as práticas.

Palavras-chave: virtualidade; análise documental; formação inicial de professores; residência; ensino de Biologia

Introducción

La pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2 constituyó un gran desafío para los sistemas educativos, donde instituciones, docentes y estudiantes buscaron formas flexibles de sobrellevar la educación y las trayectorias de aprendizaje (Daniel, 2020). Al igual que en otros niveles educativos, en el nivel superior, se reconstruyeron nuevas incertidumbres, interrogantes y tensiones que visibilizaron la coexistencia de problemáticas antiguas junto a otras recientes, posibilitando nuevas formas de pensar los modos en los que “se hace” escuela (Abrate, 2020; Dussel, 2020).

Este nuevo contexto en la formación docente inicial generó una serie de interrogantes que interpelaron los espacios de prácticas y residencias. Las prácticas de enseñanza son espacios transformadores, que fomentan la reflexión, permiten construir conocimientos originales y repensar la importancia de la contextualización de los contenidos y el codiseño de secuencias de enseñanza.

Entonces, resulta necesaria una propuesta de cátedra que permita aprender a convivir con incertidumbres, avances, retrocesos e interrogantes más allá de la situación de emergencia, y pensar el campo de la práctica no solo como “ir a la escuela”, sino dilucidar que ese lugar es la clase y los medios en los cuales se desarrolla (Dussel, 2020; Sgreccia y Cirelli, 2020).

En las instituciones educativas, las/os docentes no dudaron en buscar alternativas para sostener el vínculo pedagógico y posibilitar la continuidad de las prácticas con los edificios cerrados, realizando un replanteamiento didáctico (Foresi y Palillo, 2020). Estos escenarios alterados se convirtieron en oportunidades para las prácticas y residencias. Ante la imposibilidad de recurrir al aula como espacio físico, se abrieron nuevos caminos para pensar las prácticas y convertirlas en objeto de reflexión (Dussel, 2020).

En los espacios curriculares destinados a las prácticas de enseñanza y residencia, fue necesario revalorizar la instancia de formación docente como instancia de acompañamiento constructivo en la toma de decisiones pedagógicas. Coincidiendo con Cascante Flores y Villanueva Salazar (2020), entendimos que desarrollar prácticas en este escenario implicaba favorecer no solo que las y los practicantes puedan desempeñarse como docentes en las nuevas condiciones de virtualización, sino que sean capaces de romper con formas tradicionales de enseñar, generar oportunidades de aprendizaje para el estudiantado y encontrar situaciones nodales para reflexionar sobre su práctica. Desde este marco y en función de las diversas condiciones en que se desarrollaron las situaciones educativas durante el año 2020 y 2021, las/os estudiantes de Práctica de la Enseñanza del profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba llevaron adelante sus prácticas y residencias en la escuela secundaria y en instituciones de nivel superior. Luego de cada experiencia de prácticas, elaboraron un informe con sus correspondientes reflexiones.

En función de las experiencias desarrolladas en contextos alterados por la pandemia, nos propusimos identificar las dimensiones de la práctica que se constituyeron en objeto de reflexión a partir de un análisis documental.

Referentes teóricos

Los sistemas educativos fueron de las actividades que más rápido se detuvieron al comienzo de la pandemia, ya que el cierre de los edificios escolares implicó detener el movimiento de gran parte de la población (Quezada, 2020). Sin embargo, las instituciones educativas pudieron valerse de la modalidad asincrónica para enseñar, aunque este aspecto no se dio de manera homogénea, dadas las brechas de acceso y conectividad (Daniel, 2020). Se trató de lo que algunos autores denominaron educación remota de emergencia, ya que no tiene que ver con una enseñanza en línea, sino en apelar a diferentes medios para garantizar la continuidad de la enseñanza (Dussel, 2020; Hodges *et al.*, 2020). En este escenario, se plantearon interrogantes acerca del sentido de las actividades, del intercambio y del trabajo colaborativo entre pares (Pogré, 2020). En particular, las prácticas de enseñanza se sostuvieron al superar la visión tecnocrática con un enfoque hermenéutico reflexivo, reorganizando los espacios de práctica que implicaban el trabajo “frente” a estudiantes (Dussel, 2020; Foresi, 2020).

Ante esta situación, se reconfiguraron las formas de enseñar y surgieron nuevas dimensiones para analizar las prácticas. Algunas se desprendieron directamente de la modalidad virtual de la enseñanza, pero otras fueron similares a las dimensiones que se consideran en prácticas presenciales. En este punto, coincidimos con Terigi y Dussel (2020) cuando sostienen que la virtualidad no es una herramienta, sino otro contexto donde se puede enseñar y aprender, es decir, donde se puede reflexionar sobre la propia práctica. Desde nuestra asignatura, procuramos favorecer instancias para repensar las acciones llevadas a cabo y los fundamentos que las sostuvieron. La actividad constructiva que las/os practicantes pudieron realizar tiene su base en la reflexión colaborativa que permitió reconfigurar las relaciones teoría-práctica, a partir de la intensificación de la incertidumbre del hecho educativo en pandemia (Sadovsky y Castorina, 2020).

El desafío desde la cátedra fue acompañar al estudiantado en trayectorias reflexivas, tomando a esta problemática de la pandemia como una oportunidad para repensar lo que concebimos respecto a la formación docente (Foresi y Palillo, 2020). Los conocimientos construidos durante este contexto pueden ser considerados para intervenir en situaciones futuras que impliquen formas alteradas de las actividades educativas (Maggio, 2020).

Consideraciones metodológicas

En este trabajo, se utilizó la metodología de análisis de contenido, la cual permite el estudio de diferentes tipos de documentos (Bardin, 1991). Se trata de un método sistemático que utiliza categorías y criterios de análisis definidos y explícitos con el fin de conocer lo que se encuentra implícito en un producto narrativo. En la selección de documentos, se buscan aquellos que sean pertinentes, representativos y homogéneos (Bernete, 2013).

En este caso, los documentos elegidos (corpus o universo de análisis) fueron aquellos elaborados en dos instancias evaluativas parciales, correspondientes a la asignatura Práctica de la

Enseñanza (4° año) del profesorado en Ciencias Biológicas (FCEFYN, UNC) de las cohortes 2020 y 2021, con 13 y 8 estudiantes, respectivamente. Cada estudiante realizó, en su cursada, dos prácticas de enseñanza, una en la escuela secundaria y otra en el nivel superior, con diferentes modalidades según el desarrollo de la pandemia, las medidas socio-sanitarias establecidas para las actividades educativas, las condiciones institucionales y socioeconómicas. Se desarrollaron tres tipos de prácticas: a) asincrónicas, mediadas por aulas virtuales y grupos de WhatsApp; b) remotas, a través de aulas virtuales y encuentros sincrónicos; y c) mixtas, con alternancia de encuentros presenciales y actividades asincrónicas en aulas virtuales o trabajo domiciliario. Luego de cada práctica de enseñanza, las/os estudiantes elaboraron, de manera individual, un informe del análisis crítico de sus prácticas y son estos documentos los que se constituyeron en el corpus de este trabajo (Anexo). El total de documentos analizados fue de 42.

En cada documento, se realizó un análisis en dos fases. En primer lugar, se identificaron segmentos que correspondieran a las categorías aportadas por los referentes teóricos y se distinguieron pasajes referidos a nuevos aspectos de análisis. A partir de ello, el grupo de investigadoras examinó los aspectos emergentes, identificó regularidades, construyó nuevas categorías y modificó algunas de las categorías teóricas utilizadas en la primera fase. Como resultado de este proceso, se construyeron y definieron nueve categorías de análisis (Tabla 1) y se desarrollan en el primer apartado de los resultados. Para la definición de las categorías, resultó necesario realizar recortes de procesos que asumimos que son complejos y que responden a una multiplicidad de factores que interactúan entre sí. Por lo tanto, si bien en cada segmento podrían identificarse aspectos relacionados a más de una categoría, para su definición, identificamos el aspecto nodal de la reflexión que se estaba realizando. En la segunda fase, para cada uno de los documentos analizados, se llevó adelante el reanálisis y la codificación de los segmentos, tomando como referencia las nueve categorías construidas. Se identificaron, en total, 381 fragmentos a los cuales se les asignó una categoría según su contenido.

Tabla 1

Detalle de cada una de las categorías de análisis construidas indicando su definición operacional

Categoría	Definición sintética
<i>Aspectos epistemológicos del abordaje del contenido</i>	Reflexiones que dan cuenta del lugar otorgado a la naturaleza del contenido a enseñar, su contexto, su forma de construcción y validación.
<i>Aspectos metacognitivos</i>	Expresiones que dan cuenta explícitamente de aprendizajes percibidos a partir de la experiencia de práctica de enseñanza.
<i>Autoridad docente</i>	Se refiere a aquellas ideas donde se reconoce una asimetría entre el rol docente y el rol estudiante.

<i>Comunicación</i>	Son aquellas reflexiones que hacen referencia a las formas, modalidades, medios, tipos de participación en relación con los intercambios entre docente-practicantes y estudiantes como estudiantes entre sí.
<i>Contexto</i>	Hace referencia a aspectos que conforman el entorno del docente y del estudiante en el cual se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje, aspectos socioculturales, económicos, familiares, entre otros.
<i>Decisiones didácticas</i>	Reflexiones vinculadas a las decisiones tomadas durante la planificación, cómo se gestiona lo planificado ante los emergentes de la acción y las propuestas superadoras que podrían realizarse con base en la experiencia.
<i>Evaluación</i>	Fragmentos que hacen referencia a instancias donde se pretende valorar el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes y el del propio docente.
<i>Mediación tecnológica</i>	Pasajes donde se consideran acciones mediadas en diferentes contextos educativos y según diversos propósitos docentes en los que se integraron las TIC.
<i>Trabajo colaborativo</i>	Se hace referencia a las diferentes dinámicas y agrupamientos que permiten promover y sostener las actividades colaborativas y de articulación entre colegas.

Resultados y discusión

Los resultados se encuentran organizados en dos apartados. Primero, se detallan las categorías emergentes que surgieron del análisis de los documentos en diálogo con los aportes teóricos. Luego, en el segundo apartado, se presenta una síntesis cuantitativa de la distribución de estas categorías en 381 pasajes analizados. En cada apartado, se incluyen las discusiones teóricas que surgen del análisis.

Emergentes de reflexión

En función del análisis realizado, se presenta, a continuación, el detalle de cada categoría construida, su discusión teórica y un fragmento ejemplificador extraído de los documentos analizados¹.

Aspectos epistemológicos del abordaje del contenido

Reunimos, en esta categoría, aquellas reflexiones en las cuales se ponen en juego saberes y perspectivas metateóricas al respecto de la actividad científica como objeto de enseñanza. A partir de la práctica de enseñanza, se abren oportunidades para identificar, cuestionar y repensar cómo se tomaron en consideración aquellos aspectos de la naturaleza del contenido a enseñar, su contexto, su forma de construcción y validación. Se identifican cuestiones vinculadas a los aspectos internos del proceso de construcción de conocimiento, es decir, cuestiones metodológicas, conceptuales, como así también su carácter social y cultural (Bejarano *et al.*, 2019). En la Figura 1, se expone una reflexión de una practicante, quien estaba trabajando el contenido

célula en un primer año de la escuela secundaria. La practicante expresa cómo el formato de trabajo presencial o asincrónico se constituyó en un factor que condicionó el modo en que se pudieron abordar cuestiones vinculadas al contexto de descubrimiento y a la historia de la ciencia.

Figura 1

Fragmento extraído del documento 40 (Biología 1º Año, escuela secundaria, modalidad mixta)

Se les pide a las/os estudiantes realizar una línea del tiempo que refleje los grandes momentos del descubrimiento de la célula a lo largo de la historia y reflexionar sobre la importancia de los contextos en el descubrimiento y evolución de la ciencia. Luego de su realización, se trató de construir junto con los estudiantes una idea de ciencia sujeta al cambio, a los desarrollos sociales y tecnológicos (...).

Estas respuestas solo se dieron en el ámbito de la presencialidad, ya que cuando esta misma actividad fue propuesta para estudiantes de la burbuja B de manera virtual, esta construcción de idea de ciencia se vio algo desdibujada. Tal como menciono en el diario del profesor: "Mi intención era establecer una relación entre un momento histórico determinado y la tecnología disponible de la época y cómo eso influye en la ciencia. Esta actividad en la clase presencial se realizó sin problemas y con respuestas súper interesantes como comenté antes, sin embargo, la misma pregunta, pero en una clase virtual asincrónica el resultado fue diferente. Tal vez no estuvo redactada de la mejor manera y al estar presente e ir guiándolos en cuanto a la pregunta hizo que la burbuja A con clase presencial pueda responderla sin mayores problemas, cosa que no sucedió con la burbuja B con clase asincrónica".

Aspectos metacognitivos

En esta categoría, reunimos aquellas expresiones en las cuales reconocen y reflexionan de modo explícito acerca de sus aprendizajes. En particular, a partir del contexto que planteó la pandemia, identificamos que la gestión de la incertidumbre se constituyó en un desafío durante toda la experiencia y, por lo tanto, en oportunidades para aprender. Si bien la incertidumbre es una característica de todas las situaciones educativas, en el contexto de la pandemia, diversos aspectos que en general eran certezas, como la modalidad de la clase, el grupo de estudiantes, el sistema de evaluación, entre otros, se sumaron a las incertidumbres. Resultó necesario poner en juego un pensamiento complejo que permita dar respuestas dinámicas, considerando la multidimensionalidad de las situaciones (Pájaro-Manjarrés, 2020). Así, observamos reflexiones que dan cuenta de cómo la experiencia les permitió desarrollar estrategias y herramientas para llevar adelante su práctica en el marco de la incertidumbre (Figura 2).

Figura 2

Fragmento extraído del documento 28 (Proyecto Integrador, 6º año, Escuela secundaria, modalidad mixta)

Uno de los principales aprendizajes en este hermoso proceso fue aprender a sobrellevar la incertidumbre que, por momentos, fue muy grande ya que hubo situaciones que nos ponían a prueba permanentemente, como fueron los cambios de burbujas, de horarios, desinfecciones inesperadas de la escuela, feriados que podían ser o no, etc.; en estos momentos, tuvimos que ser flexibles y adaptarnos lo mejor posible a cada situación, e incluso, a veces, dejarnos guiar por la "magia de la improvisación".

Autoridad docente

Los fragmentos que se incluyen en esta categoría dan cuenta de los desafíos docentes en las instancias de ASPO y DISPO para trabajar la relación con sus estudiantes. El aula como escenario de intercambios entre estudiantes y docentes, de conflictos, de interacciones y de desarrollo de valores e intereses (Sús, 2005) dejó de ser el lugar de encuentro, teniendo predominio la educación desde el hogar y el uso de diversas tecnologías para la comunicación. En este nuevo escenario, la autoridad docente requirió remodelarse y adaptarse al nuevo entorno (Plaza de la Hoz, 2018), lo cual implicó replantear modos de comunicación, de evaluación, de seguimiento, como así también mayor flexibilidad en tiempos de entregas de trabajos y la consideración de la no conectividad ocasionada por la diversidad en el acceso a los medios requeridos. En el fragmento de la Figura 3, se denota la visibilización por parte del practicante del cambio en el vínculo entre docente y estudiantes, donde ambos actores se fueron adaptando a los acontecimientos educativos del contexto de pandemia.

Figura 3

Fragmento extraído del documento 19 (Biología, 2º Año, escuela secundaria, modalidad asincrónica)

La sensación que en este momento tenemos estudiantes y docentes es que hemos perdido la escuela, perdimos las aulas. Pero es en realidad, como dije anteriormente, el aula la que se trasladó a los hogares. Esto generó dificultades a la hora de crear vínculos entre docente y alumnos/as y entre ellos/as mismos/as. Las formas despersonalizadas del trato con los/as estudiantes vía WhatsApp al no ser agendados (debido al gran número de integrantes) impidió el aprender los nombres de todos/as, quedando a solo aquellos/as que mayor participación presentaron.

Consideré que las reglas podían cambiarse para ajustarlas a las necesidades individuales de cada estudiante de acuerdo con su situación particular. Esto me llevó a que sea bastante flexible con algunos/as alumnos/as que no cumplían con las actividades a tiempo. Pero, me pregunto, ¿la

entrega a destiempo de las actividades fue por imposibilidad de acceso a los trabajos o a Internet, o fue por un desgano en su realización? En muchos casos, la falta de internet imposibilitó las entregas; en otros, posiblemente el desinterés. Estas cuestiones escapan a este análisis, ya que el estar encerrados, sin contacto con el exterior puede ser un “justificativo válido”. Sin embargo, el pensar esto, también recrea espacios de injusticias y de “medir con diferentes varas”, cosa que hizo más difícil aún las relaciones entre docente y estudiantes.

Comunicación

Si bien se trata de un proceso inherente al hecho educativo largamente estudiado (De Longhi *et al.*, 2012; Amuchástegui *et al.*, 2020; Ayciriet *et al.* 2020), en un contexto de educación remota de emergencia mediado por dispositivos TIC, como el que atravesamos en las instancias de ASPO y DISPO, resultó ser un importante emergente en la reflexión. Así, la Figura 4 muestra un ejemplo de cómo, en esta categoría, identificamos aquellas reflexiones que hacen referencia a las formas, modalidades, medios, tipos de participación en relación con los intercambios entre docente-practicantes y estudiantes, como estudiantes entre sí.

Figura 4

Fragmento extraído del documento 37 (Seminario: Educación para la Salud, 3º Año, nivel superior, modalidad remota)

Las formas de comunicación en el contexto de virtualidad pueden producir incertidumbre, ansiedad y, en mi caso particular, representó un desafío lograr el intercambio y el acercamiento entre pares porque tenían en mente que las plataformas virtuales, suelen ser usadas para el intercambio docente-estudiantes o estudiantes-docente y particularmente yo en el año lectivo 2020 no había transcurrido ningún espacio curricular con este formato. (...) A pesar de esto, considero que se logró durante mi práctica un buen manejo de las herramientas digitales que posibilitaron la comunicación docente-alumnas y entre las alumnas, tanto para evacuar dudas, aclarar consignas, organizar trabajos grupales, como para fomentar la participación de las estudiantes durante los encuentros sincrónicos. Los encuentros sincrónicos por Meet tuvieron una gran participación y aceptación entre las estudiantes. En ocasiones hubo problemas cuando las alumnas intervenían a través del chat y yo no leía sus comentarios hasta no salir de la pantalla que estaba presentando. Estas situaciones tienen que ver con el espacio virtual, pero, de cualquier modo, existen en todas las situaciones de enseñanza momentos o detalles que a los/as docentes se le escapan. La dimensión humana que propone Candau (1987) está mediada sin duda por procesos comunicativos, por eso, en el contexto de virtualidad en el que se desarrollaron las clases, se propuso conseguir un ámbito de trabajo e intercambio inspirado en la confianza, propiciando las relaciones entre pares y entre docentes-estudiantes, brindando diferentes canales de comunicación (WhatsApp, aula virtual, mail) y espacios de trabajo en grupos.

Contexto

Es claro que uno de los aspectos que resultan claves a la hora de analizar el contexto particular que tuvo lugar durante el período estudiado es la pandemia por COVID-19 y el impacto de las medidas de aislamiento y distanciamiento social implementadas en el sistema educativo. Este escenario generó nuevos desafíos en la educación, tanto para docentes como para estudiantes, tales como la abrupta virtualización de las clases, la incertidumbre en la acreditación, las desigualdades en la conectividad, la falta de formación docente en medios virtuales, entre otros (Hurtado Talavera, 2020; Dussel, 2020). En concordancia con Cascante Flores y Villanueva Salazar (2020), desde la asignatura de Práctica de la Enseñanza, promovimos el desarrollo de las prácticas educativas centradas en los aprendizajes de sus estudiantes sorteando las dificultades contextuales. A partir de ello, la Figura 5 muestra la reflexión de una practicante donde expresa cómo las características del contexto moldearon sus decisiones.

Figura 5

Fragmento extraído del documento 40 (Biología, 1º año, Escuela Secundaria, modalidad remota)

Creo que mi propuesta de clases fue adecuada al contexto, ya que intenté que las actividades pudieran ser realizadas con un mínimo acceso a computadora o celular, y podían ser resueltas en la carpeta. No obstante, desconocía si todos/as los/as estudiantes tenían efectivamente acceso a internet para ver las presentaciones de Genially, o los breves videos en base a los cuales planteaba actividades. Hubiera sido muy útil tener acceso a un relevamiento de las herramientas con las que contaban los/as estudiantes para hacer las tareas en sus casas, pero creo que es un problema común en este contexto en el cual debimos adaptarnos a la virtualidad de un momento a otro. Si bien realizamos una reunión virtual, hubo muchos problemas de conexión y solo 10 estudiantes pudieron conectarse, varios/as tan solo de a momentos. Cuando estaba casi finalizando mis prácticas, la docente a cargo del curso me comunicó que la lista de estudiantes que me había pasado a principios de abril no estaba completa, y que en vez de 15 estudiantes eran aproximadamente 30. Esto modificó totalmente mi punto de vista, ya que creía que, a pesar de los problemas generados por la virtualidad, había logrado llegar a más de la mitad de los/as estudiantes, cuando en realidad tan solo había podido intercambiar comentarios con un tercio del curso.

Decisiones didácticas

Refiere a las decisiones tomadas al momento de planificar, en relación con la selección del enfoque y los contenidos, la secuencia de actividades propuestas, el orden entre estas actividades y los recursos seleccionados. A su vez, aquí también se incluyen aquellas expresiones reflexivas al respecto de las decisiones tomadas durante la acción, y los fundamentos que las llevaron a tomar esa decisión. Estas expresiones visibilizan un proceso analítico de las decisiones que se tomaron durante la práctica, es decir, sobre la reflexión en la acción (Domingo, 2021). En la acción, la

necesidad de tomar decisiones en la inmediatez implica que la reflexión debe realizarse a la vez que se desarrolla la clase. Es un paso posterior a la planificación, es hacerlo concreto. Para Montes de Oca Recio *et al.* (2019), es la instancia donde cada docente pone en juego cómo interpreta las teorías desde las que asumen sus concepciones didácticas en la interacción con sus estudiantes, las relaciones humanas, las dinámicas del grupo, la evaluación, entre otras. Esto implica pensar en cómo se reasignaron algunos propósitos pensados en el momento de la planificación, pero que, ante la dinámica que fue tomando la clase con el grupo de estudiantes, se necesitaron adecuaciones que incluso pudieron no ser las más acertadas, pero que fueron las que en ese momento surgieron como caminos promisorios. En el momento de la escritura, estas decisiones ya pueden pensarse sin la presión de la inmediatez con lo cual se leen o analizan desde marcos teóricos y permite proyectar propuestas superadoras que surgen de la experiencia, como ejemplifica la Figura 6. En esta categoría, incluimos estas lecturas que resultan reinterpretaciones de lo actuado.

Figura 6

Fragmento extraído del documento 14 (Ciencias Naturales y su Didáctica, 2º Año, nivel superior, modalidad remota)

La actividad que se iba a realizar de manera sincrónica no pudo llevarse a cabo [la practicante fue positivo para CoViD-19 y estuvo de licencia], por lo que se realizó un video explicando lo que se tendría que haber realizado, ¿habrá sido significativo este video para su aprendizaje? El video quedó como una clase expositiva desarrollando las respuestas a las actividades de desarrollo de la primera clase.

Esto no permite que cada estudiante construya el conocimiento, sino que genera una repetición de lo que su docente le indica que es correcto. (...) Por lo que hablando de la actividad que se iba a llevar a cabo de manera sincrónica no se debió sustituir por una exposición donde no hay una comunicación entre docente-alumno, sino recurrir a modificar la misma o sumarla a otra actividad, por ejemplo, de la segunda clase.

En cuanto a la actividad uno de desarrollo que debían realizar de manera asincrónica, ninguno/a lo había llevado a cabo hasta entonces y de igual manera se hizo un cierre, los momentos de enseñanza-aprendizaje están muy desfasados en el contexto virtual, ¿en este momento dónde se está poniendo la importancia?, ¿en cumplir con la planificación o en el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes? La planificación debe flexibilizarse y acomodarse al contexto áulico, social y, en este caso, se debería realizar el cierre de manera personal cuando cada estudiante entregara las actividades para completar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evaluación

Desde la asignatura, se impulsa el desarrollo de una evaluación que oriente al cuerpo docente a reconocer las dificultades que el estudiantado encuentra en su proceso de aprendizaje y cuáles son las mejores estrategias para superarlas, pudiéndose distinguir evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje y evaluación como aprendizaje (Fernández, 2017). En las instancias de ASPO y DISPO, la evaluación ha sido uno de los desafíos a trabajar, tanto para docentes como para estudiantes, donde se impulsó el desarrollo de una evaluación formativa con una concepción más abierta y flexible que ofrezca herramientas para construir su propio proceso de aprendizaje, siendo así protagonistas en la apropiación del conocimiento (Fardouna *et al.*, 2020). Sin embargo, varios factores dificultaron los procesos evaluativos, entre ellos, la desigualdad social en relación con el acceso a dispositivos, conectividad y condiciones para aprender en los hogares, con lo cual al profesorado le resultó muy complejo sostener un acompañamiento de sus estudiantes (Sabulsky, 2020; Moserrat Herrera, 2021). En el fragmento de la Figura 7, la practicante hace mención del proceso de evaluación en las instancias de virtualidad, donde tanto la evaluación formativa como la retroalimentación fueron claves para realizar un seguimiento de sus estudiantes.

Figura 7

Fragmento extraído del documento 18 (Seminario: Educación Ambiental, 3º año, Nivel Superior, modalidad remota)

Estamos en un momento histórico en el que la incertidumbre nos atraviesa, probando recursos, estrategias y nuevas formas de comunicación y contención. En este contexto, cómo evaluar y calificar es un requerimiento que necesita ser resuelto de forma inmediata, pero atendiendo a las características particulares en las que ocurre el aprendizaje, así como a la realidad de la labor docente que se ve afectada por el aumento considerable en la cantidad de horas de trabajo y requerimientos institucionales y por una situación de emergencia de la que también son protagonistas (Melchiorre, 2020). En este marco, la retroalimentación, en el marco de la evaluación formativa, permite que nuestras/os estudiantes se apropien de su proceso de aprendizaje, dando cuenta del mismo y asumiendo responsabilidades, convirtiéndose en aprendices autónomos. Pensar en la evaluación para aprender supone una práctica más auténtica al momento de integrar con la enseñanza y el aprendizaje, y es desde allí que se considera que la retroalimentación formativa es una de las posibles estrategias para comunicar (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2020).

Mediación tecnológica

En esta categoría, incluimos aquellos pasajes vinculados con acciones educativas en las que se integraron las TIC. En el contexto de pandemia, se utilizaron diversas plataformas digitales que permitieron la concreción de los diferentes objetivos pedagógicos (Dussel, 2020). Coincidimos con Lion (2006), quien afirma que las tecnologías construyen espacios para pensar, discutir con otras personas, revisando ideas, lo que permite imaginar a las tecnologías como vehículos de pensamiento. Los fragmentos extraídos remiten a la finalidad de los recursos digitales utilizados, a la modalidad de las clases (sincrónicas/asincrónicas), a las dificultades que causó la virtualidad y cómo las TIC brindaron posibilidades para la construcción de saberes (Figura 8). Es decir, se observó lo que Mishra y Koeler (2006) denominan una confluencia y tensión entre los campos pedagógico y tecnológico. Sin embargo, las y los practicantes pudieron reconocer cómo las TIC pueden contribuir al conocimiento y a la práctica en pandemia (Williamson *et al.*, 2020). Finalmente, creemos que la desigualdad respecto al acceso a los dispositivos digitales y a la conectividad en tiempos de pandemia (Sabulsky, 2020) fue considerada en la dimensión *Comunicación*, es decir, las/os practicantes no fueron ajenas/os a dichas situaciones y lo consideraron como parte de su reflexión.

Figura 8

Fragmento extraído del documento 3 (Ecología y Metodología de la Ciencia, 4º año, escuela secundaria, modalidad remota)

Se utilizaron diversos recursos, como experimentos y elaboración de hipótesis, clases a través de plataforma Genially (...), preguntas disparadoras o situaciones problemas para vinculación con aspectos de la vida cotidiana, artículos periodísticos y problemáticas ambientales de Córdoba relacionados a las temáticas, simuladores virtuales/videojuegos, videos de YouTube, entre otros. A su vez, la evaluación de las estudiantes se realizó mediante actividades en donde ellas pusieron en práctica algunas de estas estrategias didácticas, como la elaboración de una infografía y el desarrollo de un videojuego en la plataforma Mobbyt.

Trabajo colaborativo

Aquí, incluimos los fragmentos en los cuales se hizo referencia a las diferentes dinámicas y agrupamientos que permitieron promover y sostener las actividades colaborativas y de articulación entre colegas. Estas estructuras de trabajo colaboraron para operacionalizar las decisiones políticas y lograr la articulación entre colegas, siendo, desde la formación docente, una de las prioridades contribuir a pensar las formas de trabajo áulicas teniendo en cuenta el contexto de pandemia (Dussel, 2020). Las/os practicantes, en sus reflexiones, retomaron principalmente con qué personas realizaron un trabajo colaborativo y cómo las TIC brindaron espacios para el establecimiento de la colaboración en la virtualidad (Figura 9). En este sentido, se visualiza un planteo de las prácticas en redes colaborativas, promoviendo aprendizajes en todas las personas

involucradas de las instituciones asociadas y de las instituciones formadoras (Foresi, 2020; Pogré, 2020).

Figura 9

Fragmento extraído del documento 29 (Seminario Educación para la Salud, 3º año, nivel superior, modalidad mixta)

Por otro lado, para aprovechar las bondades de estas plataformas colaborativas, y aunado a la documentación poderosa, también creo preciso, abordar para futuras prácticas, cuáles son las virtudes de la plataforma y mostrarlas entre las alumnas, haciendo así una exploración conjunta que sea el paso preliminar hacia una mayor autonomía (...). Caso similar fue el acontecido con el Foro del Aula Virtual, a propósito de una pregunta abierta que dejamos disponible para ser debatida o nutrida o respondida provisionalmente por las estudiantes en los días asincrónicos (...). La intención de crear una red colaborativa en torno a un disparador es porque tiene un correlato en la forma de pensar, crear y hacer ciencia.

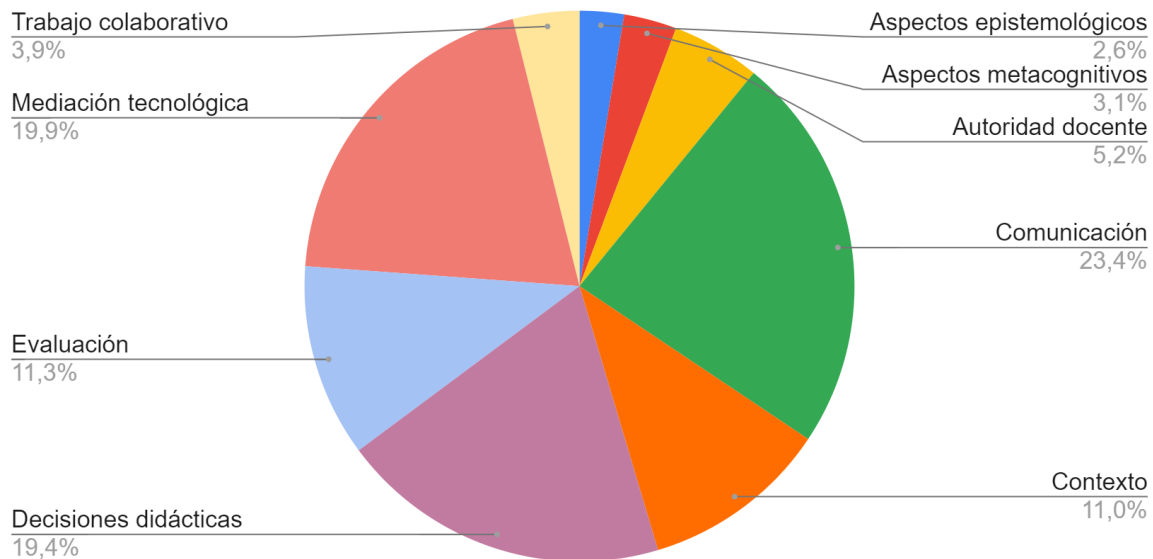
Distribución de los emergentes

A continuación, presentamos el análisis de la distribución en términos de proporciones de los 381 fragmentos totales en las nueve categorías. Así, se registraron solo 10 pasajes referidos a los *Aspectos epistemológicos del abordaje del contenido*, en los cuales se destacan reflexiones acerca de cómo la situación de enseñanza en el contexto de pandemia generó espacios similares a las prácticas en la presencialidad y también se identifican nuevas tensiones para repensar el componente epistemológico del contenido a enseñar. En este sentido, un desafío que surge en el formato virtual asincrónico es cómo generar, en esta modalidad, espacios que permitan interpretar el carácter social, situado y en constante construcción del conocimiento científico.

En cuanto a los vinculados a *Aspectos metacognitivos*, se registraron 12 segmentos (Figura 10), lo cual da cuenta de que, si bien se identificaron aprendizajes, sería necesario incluir actividades que promuevan un ejercicio reflexivo y narrativo específico para expresar cuestiones declarativas referidas a qué aprendieron y qué proceso les permitió construir estos aprendizajes en su experiencia de práctica (Pájaro-Manjarrés, 2020).

Figura 10

Distribución de las categorías en la totalidad de los documentos analizados (N = 381)



En la categoría *Autoridad Docente*, se identificaron y analizaron 20 fragmentos (Figura 10); entre ellos, se distinguen diversas construcciones referidas a esta categoría. Por una parte, se identifican, en menor cantidad, fragmentos donde, a raíz del comportamiento áulico de las/os estudiantes, el/la docente responde con un discurso de persuasión, con el fin de lograr un cumplimiento por parte del estudiantado (Manrique Correa *et al.*, 2009). Por otra parte, y en contraposición, numerosos fragmentos ponen énfasis en una autoridad docente racional, predomina una educación democrática, basada en el diálogo, y el/la docente se posiciona desde un rol de mayor flexibilidad (Barba Martín, 2009).

Algunos fragmentos hacen mención a la redefinición tanto del rol docente como del rol de las/os estudiantes en el contexto ASPO y DISPO, donde las/os docentes debieron atender la vinculación del estudiantado, ocasionada, principalmente, por las desigualdades de los recursos (Anderete Schwal, 2021). A su vez, cada practicante debió establecer normas de trabajo claras a raíz de situaciones como la que se detalla en el fragmento: “me he encontrado con mensajes de WhatsApp a las 10 de la noche o los domingos, tanto por el grupo como por privado” (Documento 22, Seminario Educación para la Salud, 3º año, nivel superior, modalidad remota).

Finalmente, varios fragmentos hacen referencia a la readecuación de los plazos de entrega de actividades por parte de las/os estudiantes. Esto se condice a lo planteado por Potrillo Peñuelas *et al.* (2020), quienes identifican como un obstáculo de la pandemia al cumplimiento de las actividades escolares a distancia por parte del estudiantado, destacando la falta de recursos tecnológicos, el poco compromiso y responsabilidad con las tareas escolares y la aparición de problemáticas personales como algunas de las causas.

En la categoría *Comunicación*, identificamos un total de 89 fragmentos, lo que representa alrededor del 23,4 % del total analizado (Figura 10). La complejidad intrínseca a esta categoría hace que, en estas reflexiones, se tomen como referencia diversos aspectos. Algunas se centraron en cómo se fue modificando el tipo de comunicación, reconociendo que, al inicio de la pandemia, era un proceso casi personalizado. Este contacto uno a uno fue valorado positivamente por un grupo de practicantes, mientras que en otros se detuvieron en cómo se afectó o priorizó la construcción vincular a partir de este formato. Da Porta (2020) propone revisar la construcción del vínculo educativo durante el contexto de pandemia, ya que no solo implicó poner en juego la creatividad docente en relación con cómo transmitir o enseñar determinados conocimientos, sino que estuvimos atravesados por condiciones comunicacionales. De esta forma, reconstruir vínculos con nuestras/os estudiantes supuso experimentar nuevas formas de comunicación que se dan en condiciones materiales y sociales, emocionales y tecnológicas que no podemos desconocer.

Hay otro grupo de situaciones, que traen al análisis el uso y sentidos que encontraron para las modalidades sincrónicas o asincrónicas. A diferencia de lo que plantea Maggio (2020) sobre las posibilidades de los eventos sincrónicos para la colaboración y producción colectiva como "casos excepcionales" que ya trabajaban así antes de la pandemia, en sus reflexiones, las/os practicantes reconocen su potencial. Así como "lo sincrónico" interpeló la escena de todo lo conocido hasta el momento en nuestras habituales aulas presenciales, resuenan las preguntas que nos convida Pogré (2020): *¿será que esta sincronía contribuye al aprendizaje?, ¿o será que sostiene la falsa ilusión de que "porque todas/os están allí todas/os están aprendiendo"?* Asimismo, se identifican fragmentos que analizan qué pasaba en torno al silencio, a las faltas de respuestas, a las no entregas y a cómo el contexto de pandemia nos expuso indudablemente la desigualdad y brechas sociales, económicas y de acceso a las tecnologías (Larrosa, 2020). Por último, y en estrecha vinculación a la categoría mediaciones tecnológicas, se destacan reflexiones sobre la necesidad y las posibilidades que se abrieron al incorporar recursos, herramientas y dispositivos que no fueron pensados anteriormente con fines educativos, como el uso del WhatsApp o la inclusión de soportes mediadores como Genially o similares.

En la categoría *Contexto*, se identificaron 42 fragmentos. En todos ellos, se reconocen las diversas consecuencias educativas a partir de las medidas de ASPO y DISPO producidas por la pandemia. Entre ellas, numerosos fragmentos mencionan los desafíos de enseñar en entornos virtuales debido a la escasa formación docente relacionada a la gestión del conocimiento mediado por tecnologías y a la valoración de trayectos formativos realizados antes y durante el período virtual (Ardini *et al.* 2020a). Otro factor que se evidencia en los fragmentos es la incertidumbre docente, dada por el repentino cambio en la modalidad educativa, donde la educación pasó desde la presencialidad a la virtualidad, sin tener conocimiento respecto a una finalidad (Cáceres de Gill, 2020).

Por otra parte, diversos fragmentos hacen énfasis en las dificultades de las/os estudiantes de aprender en contextos de virtualidad o de semipresencialidad, Ardini *et al.* (2020b) identifican dentro de los mismos aspectos de autogestión emociones como frustración, aburrimiento, como

así también la pérdida del vínculo con las/os docentes y con sus compañeras/os. Finalmente, otro de los aspectos que se menciona en los fragmentos y que atraviesa tanto a docentes como estudiantes es el acceso a recursos, tanto tecnológicos como de conectividad, haciéndose visible como nunca antes que la posibilidad de sostener los procesos de enseñanza y de aprendizaje depende estrechamente de la infraestructura y equipamiento de los hogares y de los recursos materiales (Cardini, 2020).

En cuanto a *Decisiones didácticas*, se registraron 74 fragmentos que representan el 19,4 % del total, lo cual expone el énfasis de las cuestiones didácticas durante las prácticas de enseñanza (Figura 10). Se observaron 21 fragmentos referidos a decisiones tomadas para la planificación y sus fundamentos teóricos, lo cual evidencia cómo la experiencia permitió una resignificación de estos saberes. Sin embargo, a diferencia de lo que plantean Foresi y Palillo (2020), la intensidad de las reflexiones no la encontramos en la planificación, sino más bien en la reflexión sobre la acción. En este sentido, en más de la mitad de los fragmentos de esta categoría (46 fragmentos), se expresan reflexiones acerca de las decisiones que debieron tomarse ante la dinámica que la propuesta fue tomando en cada contexto particular. En general, se expresa cómo se llevó adelante la acción siguiendo la planificación y se discuten los significados e impactos de estas acciones en términos pedagógicos-didácticos, utilizando aportes teóricos. La experiencia brindó oportunidades para vivenciar el trabajo docente, al decir de Dussel (2020), como práctica continua que exige pensar acerca de lo que hacemos y repensar con otras personas, de ensayar y probar ideas. La situación de prácticas a través de medios digitales implicó no solamente conocer y explorar nuevas herramientas, sino el rediseño integral de la propuesta. Así, la experiencia de práctica significó reaprender a gestionar la clase y se constituyó en una oportunidad para reflexionar y recuperar distintos aspectos del trabajo docente. Por último, se identificaron fragmentos con propuestas superadoras. Aquí, la reflexión sobre la acción se constituye en la base de nuevos diseños y se expone de modo proyectivo cómo se podrían realizar acciones para mejorar la propuesta didáctica.

En suma, se crearon condiciones para la creatividad, es decir que fue generador de respuestas impensadas que surgieron ante la posibilidad real de ejercer libertad en la toma de decisiones, de animarse a tomar riesgos, de preguntarse nuevas cuestiones y de proponer posibles caminos de resolución (Donolo y Rinaudo, 2013).

En la categoría *Evaluación*, se registraron 43 fragmentos, representando aproximadamente un 11,3 % del total analizado (Figura 10). Dentro de este grupo, se identifica a la evaluación formativa como el tipo de evaluación requerida por el Ministerio de Educación en el contexto de ASPO y DISPO, donde prevalece la importancia de la retroalimentación como un medio que promueve la reflexión y la autonomía de las/os estudiantes en el logro de su aprendizaje (Cabrera Sañudo, 2020).

Sin embargo, algunos fragmentos detallan las dificultades de llevar a cabo una evaluación formativa en contexto de pandemia. Entre ellas, se mencionan, por un lado, la desvinculación del estudiantado dada por la imposibilidad de acceder a los recursos necesarios (Anderete Schwal,

2021) y, por otro lado, la sobreexigencia que conlleva realizar devoluciones y seguimiento personalizado. Por último, otros fragmentos detallan la importancia de establecer y dejar explícitos los criterios de evaluación establecidos, en algunos casos, de manera co-formativa entre docentes y estudiantes (Moserrat Herrera y González Angeletti, 2021).

La categoría *Mediación tecnológica* se observó en 76 fragmentos (Figura 10) que retoman diferentes cuestiones relacionadas a las TIC: la finalidad/funcionalidad de los recursos utilizados, la modalidad sincrónica/asincrónica, la posibilidad de participación en relación con las condiciones de conectividad, el análisis de los recursos digitales seleccionados para las planificaciones, las dificultades ocasionadas por la virtualidad y, finalmente, cómo la utilización de las TIC en este escenario les permitió construir saberes y, de esta manera, aportar a su formación docente inicial. Se observó una gran diversidad de cuestiones analizadas ya que las TIC en el contexto de pandemia atravesaron muchas de las demás aristas educativas.

Se destaca que, si bien en algunos análisis se hace referencia a las diferentes dificultades ocasionadas por el uso de las TIC, en muchos otros se destaca su potencial educativo y el aporte a la formación de las/os practicantes. En este sentido, se concuerda con lo expuesto por Kemelmajer (2020), quien sostiene que esta situación cuestionó la capacidad de educadores, como así también de las instituciones educativas, para potenciar las tecnologías digitales y beneficiarse pedagógicamente en estos escenarios digitales y virtuales.

Con relación a la categoría *Trabajo colaborativo*, se observaron 15 pasajes donde se hacía referencia a con quién o quiénes ocurrió el trabajo colaborativo durante las prácticas de las/os estudiantes: docente co-formatora, pareja pedagógica, tutoras y con/entre sus estudiantes (Figura 10). Además, también se reflexionó respecto al papel de las tecnologías digitales y cómo estas potencian o dificultan el establecimiento de dinámicas que posibilitaron el trabajo colaborativo desde la virtualidad. Lo anterior permite evidenciar el diagnóstico contextual que pudo realizar el estudiantado para el posterior desarrollo de sus prácticas.

Conclusiones

En este trabajo, nos propusimos identificar las dimensiones de la práctica que se constituyeron en objeto de reflexión a partir de experiencias desarrolladas en el contexto de pandemia por estudiantes del profesorado en Ciencias Biológicas de la UNC. Ante la obligación de cerrar las puertas y suspender los encuentros presenciales, las instituciones educativas diseñaron nuevos modos de hacer escuela, integrando de modo innovador diversas tecnologías (Dussel, 2020).

En este marco, las prácticas de enseñanza y residencia que se desarrollaron ofrecieron oportunidades para poner en tensión saberes y construir y reconstruir conocimientos. Se lograron identificar nueve categorías que se sostuvieron en las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza en contexto de pandemia: 1) Aspectos epistemológicos del abordaje del contenido: donde se identificaron cuestiones metodológicas, conceptuales, sociales y culturales con relación a la construcción del conocimiento científico (Bejarano *et al.*, 2019); 2) Aspectos metacognitivos: se

distinguieron aquellas expresiones en donde el estudiantado hizo referencia de modo explícito a sus aprendizajes, poniendo en juego un pensamiento que les permitió dar respuesta a situaciones puntuales (Pájaro-Manjarrés, 2020); 3) Autoridad docente: categoría en la cual se hizo referencia al nuevo escenario en el cual se reconfiguró el rol docente y se replantearon nuevas formas de retroalimentación (Plaza de la Hoz, 2018); 4) Comunicación: se aportaron reflexiones en torno a las modalidades, medios y tipos de participación entre diferentes agentes educativos para sostener el vínculo (Da Porta, 2020); 5) Contexto: donde las y los practicantes analizaron sus prácticas en relación con las dificultades contextuales, la abrupta virtualización principalmente (Dussel, 2020), que incidieron en los aprendizajes de sus estudiantes; 6) Decisiones didácticas: es aquella en la cual se visibilizaron procesos analíticos de las decisiones tomadas durante la práctica, donde las y los docentes en formación pusieron en juego cómo resignificar las teorías (Domingo, 2021); 7) Evaluación: aquí, se recuperan aquellos puntos de vista relacionados a las instancias de evaluación formativa y a la retroalimentación, aspectos que se vieron afectados en las instancias de ASPO y DISPO (Moserrat Herrera, 2021); 8) Mediación tecnológica: aquellas donde se reconocieron a las acciones educativas que integraron las TIC y permitieron la concreción de distintos objetivos (Dussel, 2020); y 9) Trabajo colaborativo: categoría en la cual el estudiantado hizo referencia a las diferentes dinámicas que sostuvieron el trabajo colectivo en el contexto de pandemia (Foresi, 2020).

Si bien estas nueve categorías constituyen aspectos coincidentes a los que se podrían identificar en las prácticas de enseñanza previas a la pandemia, tal como plantean Foresi y Palillo (2020), este tiempo de excepción habilitó otras posibilidades de acercamiento, la inclusión de nuevas herramientas y expuso numerosas desigualdades. Estos desafíos promovieron que, desde la universidad, nos enfoquemos en nuevas maneras de guiar al estudiantado y, en el marco de las prácticas, acompañar a que lleguen a sus estudiantes. Para ello, fue necesario poner en primer lugar la creatividad e inventiva en pos de garantizar el derecho a la educación y construir, con las viejas maneras disponibles, "nuevas formas de enseñar".

Por otra parte, al escribir los informes, las/os practicantes analizaron las decisiones que tomaron al momento de planificar, pero este análisis se plantea desde una nueva perspectiva, es decir, desde aquella que brinda la experiencia de haber llevado a cabo la propuesta con el grupo de estudiantes. Por lo tanto, si bien en los informes vuelven a los fundamentos expresados en la planificación, este no es el punto final de la reflexión, sino que se constituye en el punto de partida.

Tomando la metáfora de la urdimbre propuesta por Marta Souto (2021) para analizar las prácticas de enseñanza desde la complejidad, este punto de partida de la reflexión podría ser el nudo donde se sujeta en el bastidor uno de los hilos del telar, pero que se tensiona y se entrelaza con otros múltiples hilos, que componen este tejido y que le terminan dando sentido. Por lo tanto, se reinterpretan estas decisiones a la luz de la dinámica que la clase tomó junto al grupo de estudiantes. A su vez, al liberarse de la inmediatez que requiere la toma de decisiones en la práctica, aquí también se expresan, cuestionan e interpelan las decisiones tomadas durante el

desarrollo de estas, basadas en los esquemas de actuación con los que se cuenta y se repiensean, tanto desde los marcos teóricos preexistentes como desde la planificación y los nuevos significados que se construyen a partir de los desafíos planteados durante la práctica. Así, durante el periodo de ASPO y DISPO, las prácticas resultaron experiencias muy potentes para tomar diversas decisiones didácticas, reflexionar sobre ellas, repensar los fundamentos que las sostuvieron y reconstruir sentidos teórico prácticos.



El fogón, acrílico. **Rosana Moreno**

Notas

ⁱ En los fragmentos, se dejaron las citas bibliográficas que las/os estudiantes habían incorporado en sus informes, sin embargo, en la bibliografía de este trabajo, no hemos incluido estas referencias por considerar que responden a citas bibliográficas de nuestro escrito.

Referencias

- Abrate, L. (2020). La tecnología y el aprendizaje compartido, diálogos de saberes. *Educación, Formación e Investigación*, 6(10), 7-10.
- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 42-56.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638>
- Amuchástegui, M. A., Caverzacio, L. M., Cuello, S. Al., Díaz, F. G., Doerflinger, C. E., Jarchum, P. y Marconi, N. V. (2020). Experiencias de aprendizaje en la formación docente complementaria: escenas de la Práctica Docente II en la virtualidad. En L. Beltramino (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales*

- condiciones de época: COVID-19* (pp. 305-312). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Ardini, C., Herrera, M. M., González Angeletti, V. y Secco, N. E. (2020a). *Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al trabajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19*. Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15887>
- Ardini, C., Barroso, M. B., Contreras, L. y Corzo, L. (2020b). *Estudiar durante una pandemia. Una mirada al rol del estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco de la pandemia COVID-19*. Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15888>
- Ayciriet, F., Bressan, D. y Colombo, M. L. (2020). Nuevos contextos, ¿nuevos desafíos? Estrategias virtuales para aprendizajes reales. En L. Beltramino (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 70-75). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Barba Martín, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (15), 41-44.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Bejarano, N. R. R., Adúriz-Bravo, A. y Bonfim, C. S. (2019). Natureza da Ciência (NOS): para além do consenso. *Ciência & Educação*, 25, 967-982. <https://doi.org/10.1590/1516-731320190040008>
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido (cuantitativo y cualitativo). En A. Lucas y A. Novoa (Coord.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221-262). Editorial Fragua.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer, D. (Coords.), *Pensar la educación en pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-230). UNIPE, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cabrera Sañudo, J. D. (2020). La retroalimentación para mejorar el proceso de aprendizaje en el estudiante. *Revista Universitaria de Informática RUNIN*, (10), 70-75.
- Cáceres de Gill, V. R., Gill Cáceres, N. E. y Galeano Benítez, M. Z. (2020). Incertidumbre docente por pandemia COVID-19. *Academic Disclosure*, (1), 96-108.
- Cardini, A. y D'Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Coords.), *Pensar la educación en pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 113-123). UNIPE, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cascante Flores, N. y Villanueva Salazar, L. (2020). Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, (2). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/268>
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects (Springer)*, (20), 1-6.
- Da Porta, E. [Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNJU] (1 de mayo de 2020). Mano a Mano: La educación desde la comunicación: sentidos del acompañamiento en cuarentena [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=gl84dE2NHBU&t=2s>
- De Longhi, A. L., Ferreyra, A., Peme, C., Bermudez, G. M. A., Quse, L., Martínez, S., Iturralde, C. y Campaner, G. (2012). La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(2), 178-195.
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona próxima*, (34), 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

- Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2013). Inteligencia – Creatividad (y la escuela). En D. Donolo y R. Elisondo (Coord.), *Estudio de creatividad. Las travesías de Alfonsina, de Astor, de Julios y de Marías. Cuadernos de Bellas Artes/10*. Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).
<http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/10cbadonolo>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Educación, Formación e Investigación*, 6(10), 11-25.
- Fardouna, H., González, C., Collazos, C. y Yousefd, M. (2020). *Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/eks.23437>
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24(3), 1-43.
- Foresi, M. F. [Escuela Normal Superior N° 36 Mariano Moreno] (2020, junio 29). Ciclo de acompañamiento a profesores co-formadores. Tendiendo redes en nuevos escenarios. "Reconfiguraciones del trabajo del profesor co-formador en los escenarios actuales [Archivo de video].
<https://www.youtube.com/watch?v=i4jsswU9ewo>
- Foresi, M. F. y Palillo, C. N. (2020). Prácticas Virtualizadas: el aislamiento bajo la lupa del Taller de Práctica Docente. En L. Beltramino (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 450-457). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, M. A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, (44), 176-187.
- Kemelmajer, C. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales*. <https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales>
- Larrosa, J. (2020). Una vez más, la igualdad. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Coords.), *Pensar la educación en pandemia II: Experiencias y problemáticas en Latinoamérica* (pp. 17-29). UNIPE, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnología y conocimiento*. Editorial Stella.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- Manrique Correa, C., Marcela Quiasua, C. y Pineda Patrón, J. M. (2009). ¿El discurso de la autoridad es también formativo? *Encuentros*, (13), 41-53.
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moserrat Herrera, M. y González Angeletti, V. (2021). Evaluar en el contexto pandémico: hacia la evaluación con-formativa. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, (28), 432-438.
<https://doi.org/10.24215/18509959.28.e54>
- Montes de Oca Recio, N., Machado Ramírez, E. F. y Reyes Obediente, F. (2019). Didactic management in the current context of the higher education. *Humanidades Médicas*, 19(2), 311-322.
- Pájaro-Manjarrés, M. (2020). La práctica pedagógica metacognitiva como categoría emergente en un mundo permeado por la complejidad. *Panorama*, 14(26), 134-146. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1484>

- Plaza de la Hoz, J. (2018). Autoridad docente y Nuevas Tecnologías: cambios, retos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 269-286.
- Pogré, P. (2020). ¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Coords.), *Pensar la educación en pandemia II: Experiencias y problemáticas en Latinoamérica* (pp. 45-57). UNICEF, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Potrillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reinoso González, Ó. U. y Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y representaciones*, 8(SPE3) e589. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Quezada, R. (2020). *Latin American National Responses to COVID-19 in Digital Learning: Current Trends and Future Impact*. Institute of Latin American Studies-Columbia University. <http://ilas.columbia.edu/covid-19-impacts/>
- Sabulsky, G. (2020). Del determinismo tecnológico al bricolaje digital sentidos y prácticas en tensión. *Educación, Formación e Investigación*, 6(10), 27-43.
- Sadovsky, P. y Castorina, J.A. (2020). Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Coords.), *Pensar la educación en pandemia II: Experiencias y problemáticas en Latinoamérica* (pp. 211-224). UNICEF, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sgreccia, N. y Cirelli, M. (2020). Posibilidades y limitaciones del Trayecto de la Práctica en tiempos de Pandemia. El caso del Profesorado en Matemática de la UNR. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), 1-15. <https://doi.org/10.24215/24690090e024>
- Souto, M. (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Praxis educativa*, 25(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250108>
- Sús, M. C. (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 983-1004.
- Terigi, F. y Dussel, I. [Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación] (21 de mayo de 2020). "El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de distanciamiento". Jornadas de Formación Docente [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=RZvFN5tSjNt&t=2s>
- Williamson, B., Eynon, R. y Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.

Anexo

Detalle del contexto de producción de cada uno de los documentos que constituyeron el corpus de análisis

Documento	Estudiante	Espacio curricular en el que se realizó la práctica de Enseñanza	Nivel educativo	Modalidad
1	A	Biología, 5º año	Escuela secundaria	Remota

2		Ciencias Naturales y su Didáctica, 2º año	Profesorado de Educación Inicial	Remota
3	B	Salud y Ambiente, 6º año	Escuela secundaria	Remota
4		Ciencias Naturales y su Didáctica, 2º año	Profesorado de Educación Inicial	Remota
5	C	Espacio de Opción Institucional (EOI) – Ecología y Metodología de la Ciencia, 4º año	Escuela secundaria	Remota
6		Ciencias Naturales y su Didáctica, 2º año	Profesorado de Educación Inicial	Remota
7	D	Problemáticas de la Salud Humana y Ambiental, 3º año	Escuela Secundario, Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adulto	Asincrónica
8		Biología Humana, 3º año	Profesorado de Educación Secundaria en Biología	Remota
9	E	Ciencias Naturales – Biología, 1º año	Escuela secundaria	Remota
10		Historia de la Vida en la Tierra y Procesos Evolutivos, 4º año	Profesorado de Educación Secundaria en Biología	Remota
11	F	Biología, 4º año	Escuela secundaria	Remota
12		Historia y Epistemología de la Biología, 3º año	Profesorado de Educación Secundaria en Biología	Remota
13	G	Ciencias Naturales – Biología, 1º año	Escuela Secundaria, Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos	Asincrónica
14		Taller: Trabajo experimental en biología, 2º año	Profesorado de Educación Secundaria en Biología	Remota
15	H	Biología, 2º año	Escuela secundaria	Asincrónica
16		Química celular, 3º año	Profesorado Educación Secundaria en Química	Remota

17	I	Biología, 5º año	Escuela secundaria	Remota
18		Seminario: Educación Ambiental, 3º año	Profesorado de Educación Inicial	Remota
19	J	Biología, 2º año	Escuela secundaria	Asincrónica
20		Seminario: Educación Ambiental, 3º año	Profesorado de Educación Inicial	Remota
21	K	Ciencias Naturales - Biología, 1º año	Escuela secundaria	Remota
22		Seminario: Educación Ambiental, 3º año	Profesorado de Educación Inicial	Remota
23	L	Biología, 2º año	Escuela secundaria	Asincrónica
24		Seminario: Educación Ambiental, 3º año	Profesorado de Educación Inicial	Remota
25	M	Biología, 4º año	Escuela secundaria	Asincrónica
26		Ciencias Naturales y su Didáctica, 2º año	Profesorado de Educación Inicial	Remota
27	N	Unidad de Definición Institucional, 3º año	Profesorado de Educación Secundaria en Biología	Remota
28		Metodología de la Investigación, 6º año	Escuela secundaria	Mixta
29	O	Seminario: Educación para la Salud, 3º año	Profesorado de Educación Inicial	Remota
30		Biología, 3º año (Provincia de Río Negro)	Escuela secundaria	Mixta
31	P	Ciencias Naturales y su Didáctica II, 3º año	Profesorado de Educación Primaria	Remota
32		Ciencias Naturales - Biología, 1º año	Escuela secundaria	Remota
33	Q	Ciencias Naturales y su Didáctica II, 3º año	Profesorado de Educación Primaria	Remota

34		Ciencias Naturales - Biología, 1º año	Escuela secundaria	Mixta
35	R	Seminario: Educación para la Salud, 3º año	Profesorado de Educación Inicial	Remota
36		Metodología de la Investigación, 6º año	Escuela secundaria	Mixta
37	S	Seminario: Educación para la Salud, 3º año	Profesorado de Educación Inicial	Remota
38		Ecología de la restauración, 6º año	Escuela secundaria	Remota
39	T	Biología de las Plantas I, 2º año	Profesorado de Educación Secundaria en Biología	Remota
40		Ciencias Naturales - Biología, 1º año	Escuela secundaria	Mixta
41	U	Seminario: Educación para la Salud, 3º año	Profesorado de Educación Inicial	Remota
42		Biología, 2º año	Escuela secundaria	Mixta