

Título: *DECONSTRUYENDO SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA.*

Autoras: Isnard, Stefanía Haydeé Isabel. Estudiante residente ISFD Colonia Barón (La Pampa).
jusisnard@gmail.com

Paredes, Yanina Melisa. Estudiante residente ISFD Colonia Barón (La Pampa).
waltercristian702@gmail.com

Pistarini Dimartino, Gisela. Estudiante residente ISFD Colonia Barón (La Pampa).
giselpistarini@gmail.com

Resumen analítico:

La experiencia que se narra, corresponde al análisis y reflexión surgidos a partir de la realización de entrevistas en la virtualidad, a docentes de Nivel Primario en ejercicio, durante el primer cuatrimestre y al inicio del aislamiento social, preventivo y obligatorio por la pandemia del COVID-19. El análisis realizado permitió deconstruir algunos sentidos en relación a diversos aspectos de las prácticas de enseñanza en este contexto particular.

Palabras clave: entrevista - prácticas de enseñanza - deconstrucción.

Introducción:

Desde fines del 2019 y comienzos del 2020, el mundo cambió, se impuso un nuevo modo de vida. La pandemia del COVID-19 “azotó todos los aspectos de la vida” y es por ello que se tomaron medidas en todos los ámbitos. La educación no fue ajena a los cambios, ¿cuán preparados estaban, docentes, estudiantes y sus familias, para “zambullirse” en la nueva modalidad de educación no presencial, producto de la pandemia? ¿Cómo se han resignificado las prácticas educativas? ¿Qué aprendimos en esta primera etapa de aislamiento social, preventivo y obligatorio?

El presente trabajo consistió en la realización y posterior análisis de entrevistas a docentes de Nivel primario, que se encontraban en ejercicio al inicio del aislamiento social, preventivo y obligatorio. Fue realizado por 9 (nueve) estudiantes residentes de la carrera Profesorado de Educación Primaria del ISFD Colonia Barón (La Pampa): cada estudiante residente realizó una entrevista a una docente (nueve entrevistas en total, todas realizadas a mujeres), a través de algún dispositivo de video y/o audio (video-llamada por whatsapp, Audacity, Vocaroo, Zoom, otros), acordado con la docente.

El objetivo de la entrevista fue conocer cómo se resignificó la enseñanza en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio, a través de las voces de las docentes. Para ello, se explicitaron y analizaron diversos sentidos construidos en relación a sus propuestas de enseñanza.

Los tópicos definidos para la realización de las entrevistas fueron: Diseño de las propuestas didácticas; Tiempo pedagógico-didáctico de y con los/as estudiantes y sus familias; Encuadre de tareas escolares con las familias de los/as estudiantes (orientaciones, sugerencias); Seguimiento y acompañamiento de los aprendizajes; Evaluación de las propuestas y reflexión de la propia práctica; Trabajo Institucional. La bibliografía de referencia utilizada para realizar el análisis de las entrevistas fue el texto de Seid, Gonzalo (2016).

Desarrollo

Análisis (considerando cada uno de los tópicos de la entrevista)

TÓPICO 1: DISEÑO DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Respecto a los ***cambios en los diseños de las propuestas***, la mayoría de las entrevistadas coincidió en que debieron resignificarlas en relación a esta nueva situación que nos atraviesa. Tal y como plantea Laura Pitluk (2015), “Las aulas son un punto de encuentro entre los docentes y sus alumnos, en el que se generan conflictos, debates, intercambios, en función de enseñar saberes socialmente válidos”; por lo tanto, la no presencialidad exigió pensar en otras alternativas para llevar a cabo estos intercambios. En palabras de Maggio (2020), en este contexto es necesario “reinventar las clases”, lo que implica, indefectiblemente, resignificar la función docente, que ya no puede enseñar con la retroalimentación que permite el aula, sino que ahora debe utilizar las pantallas y propuestas impresas.

En cuanto a la ***planificación de saberes anuales***, las docentes coinciden en que siguen siendo los mismos que propusieron al inicio del ciclo lectivo 2020; pero debieron modificar las actividades y las estrategias de enseñanza, pensando en propuestas más flexibles y sencillas - siempre enmarcadas en ***secuencias didácticas***- de modo que cada estudiante pueda resolverlas de manera autónoma. Para ello, incluyeron intervenciones docentes para guiarlos en su resolución. Tuvieron en cuenta los diferentes contextos de sus estudiantes, la cantidad de hermanos en edad escolar, las condiciones sociales, culturales, económicas, entre otras cuestiones. Tales propuestas suelen ir acompañadas de la ***utilización de las TIC***. Maggio (2020) plantea que los/as estudiantes están familiarizados con la tecnología desde hace tiempo, ya que la utilizan para comunicarse, resolver tareas, etc. Pero, los que están alejados son los docentes, que justamente por no estar habituados no suelen incluirlas al planificar sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, la no presencialidad en las aulas ocasionó que estos medios tecnológicos comiencen a ser relevantes y

se tornen indispensables, aunque todavía haya gran cantidad de personas que no tengan acceso a ellos o su acceso sea defectuoso. Los medios más utilizados por las entrevistadas son WhatsApp, llamadas telefónicas, videollamadas, vídeos, audios, mails y, en caso de no contar con alguna de estas posibilidades, se les hace llegar la tarea impresa en formato papel.

TÓPICO 2: EL TIEMPO PEDAGÓGICO- DIDÁCTICO DE Y CON LOS/AS ESTUDIANTES Y SUS FAMILIAS

En las entrevistas realizadas, se advierte que las docentes han debido resignificar el **tiempo pedagógico-didáctico**, estableciendo un tiempo para la entrega y devolución de las actividades, la duración estimada para su resolución y los horarios adecuados para realizar consultas. En este sentido, la Dra. Maggio manifiesta que debemos construir un nuevo tiempo pedagógico, más flexible y teniendo en cuenta la realidad de nuestros estudiantes y sus familias. Hay que generar un encuadre con éstas para conocer sus realidades, lo que implica que las docentes tengan que trabajar muchas más horas que antes. Por su parte, Rivas, A. (2020) afirma que se ha caído el tiempo; no hay horarios, ni horas de clase, ni rutinas encuadradas, ni claridad alguna en el modo de uso del tiempo de aprendizaje. Sostiene, además, que es un tiempo de diseño didáctico y es clave priorizar el currículum: en cantidad, en calidad y en la producción de sentido. No habrá tiempo para todo: habrá que elegir y “curar” saberes. Además, este autor -junto a Anijovich- afirman que estamos atravesando tiempos de enseñanza con procesos de retroalimentación, devolución, ida y vuelta, trabajo sobre el error y reconstrucción. Pero, a partir del análisis de las entrevistas, nos preguntamos ¿se lleva a cabo una retroalimentación formativa o sólo es una retroalimentación como transmisión de información?

Según Anijovich, la **retroalimentación** como transmisión de información es sólo la devolución; es decir, le digo al estudiante si su trabajo está bien o está mal hecho. En cambio, la retroalimentación formativa es un modelo dialógico, es un modelo donde la intención es ayudar a que el estudiante desarrolle esa capacidad de aprender a aprender, es establecer un circuito de retroalimentación donde se le dice al estudiante algo acerca de su trabajo para que él pueda hacer algo con esa información que se le da. Los estudiantes, en esta manera de autorregular sus procesos de aprendizaje, tienen que aprender a construir su propio significado de aquello que reciben como retroalimentación; tienen que poder analizar cuando un docente les hace una devolución; tienen que poder formular preguntas ante esa devolución; tienen que poder discutirlo con otro; tienen que poder conectarlo con los conocimientos previos. En las entrevistas, se advierte que muy pocos docentes se toman el tiempo de llamar a cada chico o por grupos para hacer una devolución y ayudar así a cada estudiante en este proceso de aprender a aprender.

TÓPICO N°3: ENCUADRE DE TAREAS ESCOLARES CON LAS FAMILIAS DE LOS/AS ESTUDIANTES (ORIENTACIONES, SUGERENCIAS)

Para hacer frente a la situación de conmoción por la que están atravesando las familias, Maggio propone generar una **situación de encuadre**, a través del diálogo con las familias, reconociendo a los sujetos que están del otro lado y sus situaciones particulares, sus posibilidades y limitaciones. Aquí es importante el acompañamiento a las familias y el concepto de andamiaje, propuesto por Bruner, que plantea que la actividad debe resolverse colaborativamente, teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto experto -el docente-, pero delegándolo gradualmente sobre el menos experimentado -el estudiante y su familia. Ese andamiaje, a su vez, se encuentra estrechamente vinculado con el concepto de “zona de desarrollo próximo” (Vigotsky), que establece la distancia entre el nivel real de desarrollo -lo que el estudiante es capaz de resolver de manera autónoma-, y el nivel de desarrollo potencial -determinado por la capacidad de resolución bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz-. Esa distancia se podrá determinar mediante la observación y/o la participación en actividades conjuntas.

A partir de allí, es posible reflexionar acerca de los sentidos de la enseñanza en estos tiempos y en cómo influye esta nueva manera de hacer escuela en los docentes, al momento de establecer contacto con los estudiantes y sus familias, en lo que respecta a cómo deciden qué enseñar, la elaboración de las actividades y su envío, su accionar ante tareas atrasadas -o ante estudiantes que por diversas razones no entregan tareas-, la forma en que guían para resolverlas, cómo resuelven los obstáculos con los que se enfrentan durante el proceso de enseñanza y la manera en que evidencian el aprendizaje de los estudiantes. En lo que respecta a las sugerencias, orientaciones e intervenciones, las docentes afirman que ofrecen su ayuda permanentemente atendiendo a las necesidades que vayan surgiendo.

TÓPICO 4: SEGUIMIENTO Y ACOMPAÑAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES

La mayoría de las docentes entrevistadas reconocen que utilizan todos los medios de comunicación que sean posibles para acompañar las trayectorias educativas de los/as estudiantes. En cuanto a la frecuencia en la comunicación con las familias, hay distintas concepciones respecto a lo que implica la **idea de comunicación**. Para algunas docentes, comunicarse implica brindarles la posibilidad de hacer consultas cuando lo consideren necesario e incluso, dentro de este grupo, hay quienes esperan que los/as estudiantes sean los primeros en hacerlo y tal vez consideran que si no hay consultas, es porque no hay dudas. En cambio, otras docentes, se contactan asiduamente con sus estudiantes, pues expresan que a veces los/as estudiantes no realizan consultas porque no se han animado a preguntar. Un segundo grupo de docentes se comunican sólo con las familias que poseen teléfono, ¿y en caso de que una familia no tenga teléfono?, ¿cómo se contacta la

docente? Por otro lado, advertimos un tercer grupo que se comunican de manera frecuente, tanto para saber cómo están los estudiantes, si necesitan ayuda o preguntarles cómo van realizando las tareas (utilizando los canales de comunicación nombrados antes). Para este grupo, la comunicación va más allá de establecer contacto.

También se evidencia variedad de respuestas en cuanto a la concepción respecto a lo que significa que haya **acompañamiento a los estudiantes y sus familias**. Las docentes proponen diversas actividades en las que invitan a las familias a participar con el fin de que se genere un momento que permita propiciar el vínculo con sus hijos. Un grupo de docentes consideran que las familias acompañan en la resolución de actividades porque se ocupan del envío pero no tienen constancia respecto a si los acompañan en la resolución de actividades, o si participan de las tareas en las que se les solicita colaboración. Los docentes, ¿tienen conocimiento que no todos los niños obtienen ayuda de las familias en la resolución de las tareas, e incluso, que hay niños que, tal vez, no tienen interés en realizar las actividades?. Respecto a esto, Tenti Fanfani (2007) plantea que la multiplicidad de configuraciones familiares ha generado, en los docentes una inestabilidad entre las familias que no acompañan en las tareas a los niños y aquellos que lo hacen en demasía obstaculizando la labor docente.

Otro grupo de docentes manifiesta que las familias acompañan porque les solicitan videos e imágenes de los/as estudiantes en donde estén desarrollando alguna actividad, para tener un registro de que están trabajando. Sin embargo, nos preguntamos si ello será suficiente para asegurar que están presentes mientras los niños y niñas desarrollan las demás actividades propuestas. Sostenemos que tal vez no les resulte sencillo poder asegurarse de cuál es el nivel de apoyo que brindan las familias.

En cuanto a las concepciones que tienen sobre la **corrección de las actividades y el error**, evidenciamos que hay posturas muy diferentes. Algunas se pueden enmarcar dentro de la concepción positivista, ya que no promueven la reflexión de los niños y niñas cuando deben corregir alguna actividad. Proponen tareas y, al revisar la resolución, si advierten errores, les mencionan la respuesta correcta en lugar de sugerirles que revisen la actividad y/o incluir en la devolución intervenciones que permitan a los/as niños/as advertir el error. Algunos autores, como Anijovich, sostienen que es importante considerar al error como una herramienta de aprendizaje y en el caso del grupo anterior es evidente que no fue utilizado con ese propósito, sino más bien tratado como algo negativo, que debe evitarse que surja. Mientras tanto, un segundo grupo, sí parece utilizar al error como una herramienta de aprendizaje. Estos docentes se encuentran dentro de la teoría socio-constructivista, ya que se evidencia que promueven la autonomía de los/as estudiantes a partir del uso de diferentes estrategias, ya sea con la guía de la docente o el acompañamiento de las familias. Realizan sugerencias e intervenciones acerca de cómo resolver determinada actividad.

TÓPICO 5: EVALUACIÓN DE LAS PROPUESTAS Y REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA

Anijovich, R (2017) entiende a la **evaluación** como una oportunidad para que los/as estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas. En las entrevistas analizadas, advertimos que hay distintas concepciones respecto a la idea de lo que significa evaluar: hay docentes que evalúan el proceso de realización de las actividades de los/as estudiantes; es decir, se utiliza una evaluación formativa; otras plantean que no se evalúa, sino que se hacen intercambios y reformulaciones para ayudar a los/as niños/as, que se tendrán en cuenta cuando se retomen las clases de manera presencial en las escuelas. Suponemos, a partir de esa mirada, que estos docentes sostienen la concepción de una evaluación de tipo sumativa. Otra docente, en cambio, menciona que realizaron una grilla de autoevaluación que se envió para que completen las familias con sus hijos, que consta de: qué le parecieron las actividades, si tuvieron dificultades, si recurrieron a la docente o las resolvieron en familia.

En cuanto a **la reflexión sobre la propia práctica del docente**, Perrenoud (2007) plantea que “la práctica reflexiva puede entenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción. Referido a ello, observamos que en algunas entrevistas se plantea que se evalúa en base a las dificultades que aparecen en las tareas realizadas por los/as niños/as, también cuando la actividad no resultó como se esperaba, en cuyo caso se hizo un análisis para revertir la situación. En otras entrevistas se plantea que es el directivo quien evalúa al docente de acuerdo a las actividades que piden a los/as estudiantes. Es interesante resaltar que en todas las entrevistas aparece esta concepción de reflexión sobre la propia práctica, como así también, la idea de utilizar la “autocrítica” como herramienta.

TÓPICO 6: TRABAJO INSTITUCIONAL

En cuanto a los **acuerdos institucionales**, la mayoría de las docentes manifestaron que los realizan a través de la comunicación que establecen en un grupo de whatsapp en el que están incluidos el directivo y todos los docentes de la institución. La concepción que tienen de ellos refiere al envío de las secuencias al directivo para que sean revisadas y, si las aprueba, luego se envían las tareas a los/as estudiantes; acuerdan de qué modo enviarán las actividades a las familias, como así también proponen establecer comunicación con el equipo de inclusión para solicitar indicaciones acerca de cómo trabajar con los/as niños/as que requieren acompañamiento.

Respecto al **trabajo colaborativo** las respuestas varían: hay docentes que plantean que están llevando a cabo un trabajo de articulación entre las docentes de todas las áreas y el equipo CAE,

con quien intercambian propuestas. Además, sostienen que están en permanente comunicación con el resto de los docentes de la institución. Otro grupo de docentes considera que hay trabajo colaborativo cuando se comunican por medio del grupo de whatsapp, en el que participan el directivo y los demás docentes, para pedir sugerencias acerca de cómo llevar a cabo alguna actividad, o acerca de cómo solucionar alguna situación particular con un/a estudiante. Aquí cabe la pregunta: ¿es realmente trabajo colaborativo o sólo se trata de compartir sus experiencias con el directivo y los docentes?

Con respecto a esto, Flavia Terigi (2011) plantea que el trabajo colaborativo supone un reto diario para directivos y docentes y que resulta conveniente trazar líneas de acción en cada institución educativa donde se plasmen acciones, estrategias e indicadores para vivir la colaboración entre docentes. En esta misma línea, Maldonado y Sánchez (2012) plantean que el trabajo colaborativo implica que cada uno confíe en el otro, trabajen bajo un mismo objetivo, respeten las diferencias, eviten competir en exceso y resuelvan conflictos de manera coordinada, todo esto depende en cierta medida de la actitud del docente, pero es definitivamente promovida por el ambiente escolar, por los espacios y por las acciones que el Equipo de Gestión promueve.

Cierre

Los diversos sentidos que pudimos deconstruir a partir de las entrevistas realizadas, nos permiten hacer una última reflexión, a partir de las palabras de Paulo Freire (2003), quien sostiene que “no hay situación educativa sin la figura del docente y del alumno que se encuentran en cierto espacio a lo largo de cierto tiempo docente. Pero hay algo más que es esencial a la situación educativa, y ese algo más son los contenidos curriculares, los elementos pragmáticos de la escuela, que como profesor tengo la obligación de enseñar y que los alumnos tienen la obligación de aprender” (p. 37).

En este contexto, donde si bien no coexisten la figura del docente y el estudiante que interactúan en un espacio físico como lo propone el autor, es posible sostener que la situación educativa está presente, con todas las modificaciones y adaptaciones necesarias, construyendo otros modos de hacer escuela.

BIBLIOGRAFÍA:

-Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires. Grupo Aique.

- Anijovich, R. (2017) *La evaluación como oportunidad* - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. Ciclo de Conferencias 2020. ¿Cómo sabemos que nuestros estudiantes están aprendiendo?. Profesorado Instituto del Rosario. <https://www.youtube.com/watch?v=JQ-OycDX1O4>
- Anijovich, R. y González, C. (2011) *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Capítulo 7: El error como oportunidad para aprender. Aique. Buenos Aires.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana. Buenos Aires.
- Freire, P. (2018) "El grito manso". Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2010) *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Capítulo 5: Enseñanza y filosofía de la enseñanza. Editorial Aique. Buenos Aires.
- Maggio, M. (Marzo 2020). Video intervenido con fines pedagógicos en el marco de la supervisión del acompañamiento a la enseñanza. UNC. <https://www.youtube.com/watch?v=cx0UBfj40E8>
- Pitluk, Laura (coord.) (2015). *Las propuestas de enseñanza y la planificación en la Educación Primaria*. Santa Fe. Homo Sapiens.
- Rivas, A. (2020) *Pedagogía de la excepción: ¿Cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés. Buenos Aires. <https://superiorcads.edu.ar/nota/18/Axel-Rivas:-como-educar-en-la-pandemia>
- Seid, Gonzalo: *Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica*. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) *Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. Mendoza, FCPYS-UNCUYO, 16 al 18 de noviembre de 2016; sitio web: <http://elmece.fahce.unlp.edu.ar> - ISSN 2408-3976).
- Tenti Fanfani, E. (2007) *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente*. *Educación y Sociedad*, vol.28, N°99, mayo – agosto, pp 335-353, Centro de Estudos Educação e sociedade. Campinas, Brasil.