

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



El trabajo con aulas virtuales: escrituras, aprendizajes y procesos de metacognición

Diego A. Moreiras. FCC, UNC / ISPT, Ministerio de Educación de Córdoba.

diegoamoreiras@unc.edu.ar

Mariela Prado. FFyH, UNC / ISPT, Ministerio de Educación de Córdoba.

mariela.prado@unc.edu.ar

Magalí Sofía López. ISPT, Ministerio de Educación de Córdoba.

msofilopez87@gmail.com

Resumen

El presente escrito es resultado de una investigación realizada desde un instituto de formación docente (IFD) de la ciudad de Córdoba, financiado en la convocatoria 2021 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). El proyecto general se propuso dar cuenta de las particularidades de las clases escritas por parte de las/os docentes en aulas virtuales así como del proceso de escritura de las mismas. A tal fin, realizamos análisis de discurso de las aulas virtuales y luego entrevistas a docentes y estudiantes. Aquí compartiremos, dada la especificidad del Seminario, algunos resultados de las entrevistas realizadas a docentes, con foco en tres cuestiones fundamentales: I. Estrategias y aprendizajes de lxs docentes en torno a la escritura en entornos virtuales; II. Notas sobre la escritura en las prácticas educativas en aulas virtuales y en la docencia; III. Procesos de metacognición de lxs docentes. Buscamos en este sentido realizar un aporte al trabajo docente en modalidad combinada: en el nivel superior en la provincia de Córdoba desde 2022 en los IFD se combina presencialidad y virtualidad.

Palabras clave: escritura digital; aulas virtuales; aislamiento social preventivo y obligatorio.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Presentación

En el presente trabajo nos proponemos compartir resultados de la investigación llevada adelante en 2022 con financiamiento del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) desde un instituto de formación docente (IFD, en adelante), de la ciudad de Córdoba¹. Destacamos desde el inicio estas condiciones específicas de producción y valoramos la inversión del Estado en procesos de investigación, en particular los llevados adelante desde los IFD. En esa investigación nos propusimos, entre otros objetivos, dar cuenta de las particularidades de las clases escritas por parte de las/os docentes en aulas virtuales así como de los avatares del proceso de escritura en tiempos de docencia virtual en contexto de emergencia durante 2020 y 2021. Si bien el proyecto centró su atención en la situación derivada del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), en 2020 y continuó con el período posterior de distanciamiento social preventivo y obligatorio (DiSPO), nos interesa compartir aquí resultados de esa investigación pensados para el momento en el cual nos encontramos hoy: el nivel superior de la Provincia de Córdoba se encuentra trabajando en modalidad combinada, desde 2022. Por lo tanto, retomamos lo hecho por docentes de un IFD público cordobés en la plataforma E-ducativa, provista por el INFoD, en términos de escritura de sus clases en ese entorno². Lo hacemos también desde el convencimiento de la relevancia del impacto político y académico del trabajo en aulas virtuales y en entornos digitales hoy en la formación docente inicial (y continua).

La escritura fue el eje de ese proyecto y constituye en sí un objeto complejo, de problematizaciones en múltiples campos del saber. En este proyecto, fue definida y abordada como escritura en entornos digitales en el cruce entre educación en contexto de pandemia, aulas virtuales de la plataforma E-ducativa y la propuesta de formación del IFD. Asumimos una concepción amplia de escritura, que contempló tanto dimensiones lingüísticas como

¹ Hacemos referencia al Proyecto titulado: “*Escribir las clases (en aulas virtuales). Lo que hicimos y lo que aprendimos en tiempos de docencia no presencial de emergencia a partir del SARS-COV-2. Estudio en caso: Instituto Superior del Profesorado Tecnológico*”. El mismo fue presentado en 2021 a la convocatoria de Proyectos de Investigación del INFoD, aprobado y financiado para su ejecución durante 2022 ([Resol 4085/2021](#) del Ministerio de Educación de la Nación). Fue dirigido y llevado adelante por docentes, estudiantes y una egresada del ISPT.

² Para ampliar la información relativa a la pesquisa y el trabajo hecho, pueden consultarse las siguientes producciones: Prado y otrxs, (2023) y Moreiras, Rojas y Rosa (2023).

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



multimodales; los diferentes entornos dentro de las aulas virtuales, así como algunos fuera de ellas pero enlazados a partir de actividades propuestas por lxs docentes; las consignas específicas así como indicaciones casuales o la construcción de textos de desarrollo conceptual disponibles para su descarga. Es decir, múltiples materialidades significantes disponibles en el entorno favorecido por el IFD que alojó la investigación. Nos propusimos responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron las decisiones más comunes asumidas por las/os docentes de la institución para la escritura de sus clases? ¿Cuáles fueron los desafíos/dificultades que se presentaron al momento de la escritura de estas clases y cómo se resolvieron?

A partir de la especificidad de este Seminario Internacional y del Eje temático elegido para participar (Eje 10: *Las tecnologías digitales en las nuevas configuraciones del trabajo y la formación docente*), nos proponemos presentar en este escrito resultados, organizados a partir de tres dimensiones que agrupan algunos hallazgos: I. Estrategias y aprendizajes de lxs docentes en torno a la escritura en entornos virtuales; II. Notas sobre la escritura en las prácticas educativas en aulas virtuales y en la docencia; III. Procesos de metacognición de lxs docentes. Encontramos en estas dimensiones aspectos que nos permiten indagar en procesos vinculados con la formación y el trabajo docente desde la perspectiva del derecho a la educación, así como de las tecnologías digitales en las nuevas configuraciones del trabajo docente, e incluso en sus particularidades para la formación inicial de quienes hoy eligen el camino de la docencia.

Trabajo con las entrevistas: lo vivido y lo hecho entre docentes y estudiantes

Los resultados de investigación que compartimos en este artículo dialogan y complementan de manera directa los resultados presentados en las publicaciones anteriores del proyecto, organizados a partir de algunas dimensiones centrales. A saber: etapas atravesadas durante el trabajo docente en 2020 y 2021; estrategias y aliadxs para llevar adelante lo hecho en ese período; formas de las presencias en la virtualidad de docentes y estudiantes; y algunas reflexiones sobre el escribir en las prácticas educativas en las aulas y en la docencia (cfr.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Nota al pie 2).

En este escrito, en cambio, deseamos detenernos en algunos hallazgos vinculados con el trabajo docente en aulas virtuales, específicamente en el periodo de ASPO y DiSPO, pensando en su utilidad hoy. Tomamos como base las entrevistas realizadas con docentes de la institución ya mencionada. Comenzamos con el apartado de aprendizajes docentes en el entorno de la plataforma E-ducativa.

I. Estrategias y aprendizajes de lxs docentes en torno a la escritura en entornos virtuales

De acuerdo con González (2022), desde el punto de vista de la infraestructura, existen tres servicios básicos que deben garantizarse para llevar adelante clases virtuales: “un sistema de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés), una plataforma para comunicación sincrónica (teleconferencias) y una plataforma de comunicación institucional” (p. 185). En el caso analizado, el sistema de gestión del aprendizaje fue la plataforma E-ducativa provista por el INFoD; la comunicación sincrónica fue llevada adelante a través de entornos para videollamadas (en general Meet de Google) y la plataforma de comunicación institucional fue en primer lugar la página web del instituto, el servicio de mensajería de la propia plataforma E-ducativa, el envío de correos electrónicos y la creación de redes sociales del instituto (Facebook e Instagram).

Así, los aprendizajes sobre los que deseamos detenernos aquí refieren a la escritura y producción de clases en el sistema de gestión del aprendizaje que es E-ducativa, sobre todo en relación con su lógica de funcionamiento. Coincidimos en este punto con Bosch Alessio, Ludueña y Maldonado (2020):

Esta compleja trama de singularidades y desigualdades obligó a los/as docentes a efectuar una traducción no solo de formato sino también de lenguaje (...) En este proceso de traducción, los/as docentes se enfrentaron con una interfaz que en muchos casos desconocían o subutilizaban y cuyas características técnicas y secciones no resultaron transparentes. (p. 93)

En este sentido, y en primer lugar, el cambio que tuvieron que hacer quienes ya venían

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



utilizando la plataforma, en 2019 y antes, en la forma en la que la concebían:

Tenía todo armado de una manera que hoy veo muy extraña, no tenía una... no usaba todos los elementos que tenía a disposición porque aparte durante la presencialidad pre pandemia, vamos, era una sobrecarga para los alumnos y para mí dedicarle mucho tiempo para ir a la plataforma... Entonces funcionaba como un repositorio de cosas, se usaba como repositorio (Docente 2, 2022, 10 de septiembre, p. 2)

Entre quienes no tenían experiencias previas, los aprendizajes fueron de amplio espectro. Por ejemplo, a diferencia de otras plataformas, E-ducativa tiene diferenciado para el usuario con permiso de edición la interfaz de “lectura” (que es la que ven las/os estudiantes) y la de “edición/administración” (a la que solo acceden docentes y personal de la institución). Para acceder a la segunda, es necesario identificar y presionar el botón correspondiente. Así lo reconoce este docente:

...hasta que conocí el icono de administración y me di cuenta que ahí se me abrieron pestañas, ventanas y posibilidades. Entonces pude organizar las clases por ejes temáticos y saber cómo escribir una Noticia y poder ubicarla dentro de uno de los Ejes, porque quiero que sea de ese eje... Bueno eso, como que me habilitó otra cosa digamos (Docente 6, 2022, 17 de agosto, p. 6)

Esta decisión global de programación de la plataforma determinó de entrada las posibilidades de uso de ese entorno. De igual manera, podemos mencionar el pasaje del trabajo casi de manera omnipresente a través de Mensajería Interna de la plataforma, a diferenciar e imaginar cuáles de las otras herramientas disponibles resultaba más adecuada a cada tarea:

...los trabajos prácticos los subí dentro de los ejes, como *Actividades*, y ya no a través de la mensajería interna, como archivo adjunto. El primer tiempo, solo recibía trabajos por mensajería como dato adjunto, los corregía y lo volvía a enviar por esa vía. Me empecé a dar cuenta que podía tener un seguimiento más organizado de cada trabajo si usaba la opción de *Actividades*, porque podía ver quién entregaba, quién lo leyó... Todo ese mundo que para mí estaba totalmente bloqueado en el 2020 (Docente 6, 2022, 17 de agosto, p. 6)

Junto con el reconocimiento de las herramientas y espacios dentro de la plataforma, llegó

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



luego la necesidad de organizar un recorrido en ese entorno que fuera claro para las/os estudiantes, que permitiera ingresar y reconocer, por ejemplo, la estructura del Programa de la unidad curricular en la estructura del aula. O una organización que permitiera a un estudiante con problemas de conectividad ubicarse rápidamente luego de un tiempo de desconexión:

En el aula uno entraba y te iba dando todos los señalamientos: No, vamos a hacer esto, vamos a hacer otro. No importa si uno lo iba siguiendo al día o no. Estaba bien armada esa secuencia porque después de dos meses uno podía meterse en el aula y recuperar y seguir una idea, cómo fueron tomando decisiones (Docente 2, 2022, 10 de septiembre, p. 7)

Otros aspectos puntuales de uso que fueron necesarios para poder imaginar cómo construir las “clases” allí tuvieron que ver con reconocer el recorrido más conveniente para escribir y publicar una propuesta, hasta asumir que el trabajo en este entorno era también contenido de enseñanza para estudiantes de profesorado y tomarlo por lo tanto como material de conversación y de enseñanza: “Lo que más me resultó fue entrar por Clase, de allí a Texto y armar la clase directamente ahí. Las que yo quería que fueran evaluadas las armaba como Actividad y listo” (Docente 1, 2022, 5 de julio, p. 2). “No, le sacaría mucho más el jugo a la propuesta, a la propuesta que tiene el aula, digamos, a las posibilidades que tiene el aula. Que podés ordenar los contenidos, las clases, cambiar las pestañas, ponerles tu propio nombre...” (Docente 4, 2022, 3 de agosto, p. 8). “Luego después entendí que era parte de su formación y parte de algo que teníamos que acercar. Entonces en el 2021, capitalicé muchos aprendizajes, o sea preparé de entrada el aula virtual al comienzo de año” (Docente 6, 2022, 17 de agosto, p. 3).

A partir del reconocimiento de las herramientas disponibles en E-ducativa, algunas/os docentes pudieron imaginar un complemento con el trabajo en otros entornos colaborativos, por ejemplo, el Drive de Google. Enlazado el acceso desde el aula virtual, permitía un trabajo complementario, por ejemplo, al de los Foros:

Pero había algo que a mí creo que me resultó muy bien que fueron los PowerPoint colaborativos. Te permiten un trabajo grupal y colaborativo de escritura. A mí como que me dieron resultado en términos de producir algo más allá del Foro, digamos. (Docente 2, 2022,

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



10 de septiembre, p. 12)

Una docente reconoce que el trabajo con archivos sonoros simplificó la tarea de comunicarse, comentar, enviar devoluciones y correcciones en general de las producciones estudiantiles y pondera lo aprendido en este sentido:

Las mil formas en que se puede grabar, enviar y reproducir audios. Esos audios eran explicativos, así como de desarrollo de contenidos y orientadores. La mayoría de las orientaciones para los alumnos de ese año fueron por audio, así como devoluciones de las actividades prácticas y orientaciones de cómo hacer las cosas (Docente 7, 2022, 10 de septiembre, p. 18).

Las relaciones que se establecen entre los saberes y conocimientos extraescolares y los necesarios para el trabajo docente y de enseñanza en particular se estrecharon durante 2020 y 2021. Por ejemplo, lo aprendido como espectadores de medios de comunicación resultó útil para la gestión de las videollamadas y en particular para atender a la multimodalidad propia de los entornos utilizados para la gestión de las comunicaciones sincrónicas en propuestas no presenciales (Gonzalez, 2022). Una docente entrevistado lo dice así:

A veces era casi jugar un rol de conducción televisiva en un punto, ¿no? Porque era como estar atento a lo que se decía en la oralidad, a lo que se veía en la imagen y a lo que se planteaba por escrito. Supongo que esto no soy la única que lo va a decir, pero hubo momentos del proceso en los que la voz hablada no aparecía demasiado, entonces el chat era el lugar donde se construían respuestas, se planteaban opiniones, se compartía algún recurso... algunos yo y otros ellos, ellos escriben un montón (Entrevista Docente 5, 2022, 2 de septiembre, p. 9).

La analogía planteada entre un saber profesional vinculado a los medios de comunicación parece acertada cuando uno imagina el súbito cambio de escenario de los procesos educativos en 2020 y la necesidad de comprender y procesar lo nuevo.

II. Notas sobre la escritura en las prácticas educativas en aulas virtuales y en la docencia

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO



Lo más frecuente entre quienes se dedicaron a escribir sus clases, fue la reflexión sobre lo arduo de la tarea de escribir, las dificultades asociadas y la altísima demanda de tiempo. Durante la primera etapa, esto pudo ser resuelto en tanto las posibilidades de circulación eran más limitadas debido al ASPO. El tiempo que implica la escritura, en las siguientes etapas, ya no estuvo disponible de igual manera que al inicio. Asimismo se valoró el trabajo intelectual que lleva la escritura, así como la centralidad de la creatividad para dar forma a un escrito.

Fue también muy común la mención al tiempo que hubo que dedicar a transformar lo que en la presencialidad se hacía en forma oral y ahora debía ser producción discursiva escrita y de otro orden. Por ejemplo: mostrar los libros y presentar lxs autorxs devino en incorporar fotos de rostros y de las portadas en las clases escritas en el aula; o dejar por escrito las articulaciones y argumentaciones que vinculaban las clases, los textos de lectura ofrecidos entre sí, los recursos incorporados en el aula como materiales para incentivar la discusión y la comprensión, entre muchos otros.

La propuesta didáctica de las materias fue “recolocada” en la plataforma virtual del ISPT a partir de una transformación de la propuesta de enseñanza que cada docente implementaba con anterioridad a la pandemia. Fundamentalmente, los/as docentes usaron las secciones “Inicio” y sobre todo “Clases”. En algunos casos, dentro de tales secciones elaboraron en forma escrita una reseña del tema a abordar, nombraron y enumeraron la clase en cuestión, ubicando a los/as estudiantes en la secuencia de contenidos. En ocasiones, indicaron vinculaciones entre los videos de clases grabadas con el contenido específico de la bibliografía a leer, localizaron información específica en los textos, por ejemplo, señalando determinado concepto desarrollado por el o la autor/a.

En algunos casos resultaron fundamentales conocimientos anteriores, resultado de otros desempeños laborales (docentes o no), desde los que se gestionaron procesos de edición básica de imágenes (capturar, recortar, editar el contraste y el brillo) o de reescritura de textos producidos con otras finalidades y para otros destinatarios, que ofrecían un punto de partida que demandaba mucha transformación pero permitía dejar atrás “la hoja en blanco”, por mencionar sólo dos.

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Sumado a esto, en algunos casos la escritura de las clases demandó anticipar el diálogo posible con estudiantes (a futuro), así como visibilizar y explicitar diálogos del pasado con autores leídos que ahora era necesario actualizar e incluso clarificar para su lectura y finalmente lo que implicaron estas tareas como instancias de diálogo consigo misma/o en el presente. Así, la escritura admitió cruces múltiples entre temporalidades, personas e ideas.

Todo lo anterior puede ser reconceptualizado como una *recreación del género clase*, tal y como se desarrollaba hasta 2019 inclusive. El trabajo hecho en 2020 y 2021 supuso una serie de desafíos propios de procesos de transformación y/o traducción, que Castagno, Giammarini y Waigandt (2022) explican de esta manera:

Se percibe una recreación del género clase como pieza clave de enseñanza y la selección/producción de materiales multimodales. Al migrar a la virtualidad, se diversifica en un conjunto de géneros, soportes y lenguajes cuya articulación semiótico-pedagógica requiere ser construida. (...) Finalmente, se advierte una intensificación en el vínculo tiempo-escritura. Esto se materializa en la necesidad y el incremento de tiempo dedicado a la escritura (p. 87-88).

Una última cuestión que surgió en las entrevistas fue la necesidad de acercar posiciones entre el docente que cada quien imagina que es y que desea ser y las posibilidades para materializar esas visiones en las aulas virtuales. Allí las aspiraciones e imaginaciones docentes encontraban límites claros en los desconocimientos o formas de funcionamiento de las aulas. Lo que en la primera etapa del ASPO fueron distancias pronunciadas entre deseos y concreciones escritas en las aulas, hacia el 2021 fueron brechas que se consiguieron acortar y/o salvar.

III. Procesos de metacognición de lxs docentes

En el marco de la incertidumbre que generó la pandemia, especialmente en su fase inicial, la reflexión acerca de la práctica de enseñanza tuvo lugar de modo “apresurado”. Lxs docentes vertiginosamente pusieron en marcha procedimientos y estrategias vinculadas a decisiones de enseñanza, tales como la escritura de las clases a las que hacemos referencia en el

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO



apartado anterior. En esta etapa inicial tuvo lugar la *reflexión en-la-acción y durante la acción* (Schon,1983 citado por Domingo, 2021) (cursivas nuestras), es decir, la reflexión en el mientras se realizan las prácticas. Sin embargo, pasado cierto tiempo, y con el hacer de la enseñanza en gran parte resuelto, ya sea porque se consolidaron ciertas formas y estilos de comunicación con lxs estudiantes o porque se lograron contextualizar las formas de mediación del contenido tuvo lugar otro modo de reflexión, la *reflexión sobre la acción y para la acción* (Schon,1983 citado por Domingo, 2021) (cursivas nuestras).

La pandemia supuso inicialmente un tiempo apresurado y, a posteriori, un tiempo para la práctica reflexiva, ya que lxs docentes tuvieron la oportunidad de volver a mirar la propuesta de enseñanza desde la perspectiva que impone la distancia: ¿qué nuevos conocimientos fueron adquiridos? ¿Qué formas de pensamiento sobre el hacer de la enseñanza se activaron? ¿Qué estrategias de mediación se definieron para hacer posibles los aprendizajes? En fin, ¿qué “residuos cognitivos” (Litwin, 1997) podemos capitalizar de este tiempo de enseñanza? En nuestro hacer cotidiano y en diferentes ocasiones ejercitamos un detenimiento, una pausa; sin embargo, la práctica reflexiva es más que eso, ya que implica “...una postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita” (Domingo y Gomez Serés, 2014, p. 52). Esto implica que en la práctica profesional docente es imprescindible destinar un tiempo para el ejercicio reflexivo y asumir así una actitud en relación con nuestro accionar en contextos de enseñanza. Tiene que ver con generar un compromiso con dicha actitud o procedimiento reflexivo desarrollando, en palabras de Barnett (1992) (citado por Domingo y Gomez Serés, 2014), la capacidad de observarse a sí mismx y de emprender un diálogo crítico con unx mismx y con todo lo que se piense y haga en el contexto de actuación docente.

La reflexión no solo requiere de ese diálogo interno sino de analizar “aquello que sucede” con nuevas categorías teóricas, confrontarlo con otras experiencias o alternativas, para generar así un conocimiento que emerge de este proceso donde la clave es el pensamiento. Cristina Davini afirma que “El sostenimiento de una pedagogía centrada en la *acción reflexiva* y con permanente búsqueda de sustentación racional para las decisiones conduce a la *verdadera formación profesional docente*” (Davini, 2015, p. 120-121) (cursivas nuestras).

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



En la construcción del oficio de enseñar y como parte del desarrollo profesional vinculado a la mejora en la actuación docente es imprescindible cultivar una forma de pensamiento reflexivo metodológico y sistemático. Este énfasis puesto en la reflexión como herramienta transformadora de la situación en la que interviene el/la docente invita a pensar en que la reflexión se apoya necesariamente en la experimentación, en la “puesta a prueba” de teorías, supuestos e incluso de las intuiciones con las que se maneja cada docente. Como plantean Domingo y Gomez Serés, (2014) tal pensamiento reflexivo se nutre del conocimiento académico y del marco teórico del que se dispone tanto como de la actitud reflexiva incorporada y desarrollada en la experiencia docente.

Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, lo concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y, cada vez que aparece uno, tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para tomar una decisión sensata. Pero todo ello sería imposible sin un saber amplio, saber académico, saber especializado y saber experto. (...) Las situaciones complejas tienen siempre algo de singular. Exigen entonces un procedimiento de resolución de problemas, una determinada creatividad, más que la aplicación de una serie de fórmulas. (Perrenoud, 2004: 183, citado por Domingo y Gomez Serés, 2014, p. 16)

El aprendizaje del oficio de enseñar se realiza en el tiempo, en el tiempo de ser estudiantes³, a su vez en el tiempo de formación formal, tanto la inicial como la formación en servicio, y finalmente, en el tiempo de trabajo en las escuelas donde se ejerce el oficio docente, esto significa que aprendemos a enseñar en los contextos de actuación profesional. En tiempos de pandemia y con la ausencia de la materialidad de las escuelas y las aulas se aprendió, en otras condiciones, un poco más sobre el oficio de enseñar. El aprendizaje de *ser docente* tuvo un proceso de aceleración o intensificación en el que se incorporaron y apropiaron de estrategias, habilidades y destrezas específicas de la enseñanza en la virtualidad.

³ Sabemos debido a la extensa bibliografía que ha investigado sobre ello, cuánto afecta la propia biografía escolar en la constitución del oficio de enseñar (Alliaud, 2007).

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



En el contexto de pandemia hubo un lugar para el aprender a hacer docencia, en especial, se lograron aprendizajes en la elaboración de recursos y en el uso de soportes específicos para enseñar. Tales aprendizajes no se caracterizaron tanto por el carácter de novedad que pudieran tener -aunque sí lo fueron para algunos docentes que por primera vez realizaban la grabación de una clase, por ejemplo- sino más bien por la generación de formas de comunicación y traducción de los contenidos que permitieran construir el vínculo con lxs estudiantes que esperaban (“detrás de la pantalla”) indicaciones y orientaciones para saber qué y cómo estudiar los contenidos. Todo esto requirió de un ir y venir entre el pensar y el hacer, ensayos, tanteos, equívocos y logros que más bien pueden reconocerse a la distancia. Como ya mencionamos, especialmente, este tiempo se caracterizó por la adquisición de habilidades de parte de lxs docentes que son específicas del oficio de enseñar tales como la construcción de un entorno de enseñanza y la gestión de los aprendizajes pero que esta vez, se proponían en una coordinada espacio/tiempo diferente de la presencial.

Acerca del tiempo de la escritura como espacio para la reflexión sobre la práctica y para la práctica

Schön plantea tres fases constitutivas del ejercicio de una práctica reflexiva y base de la formación de un profesional reflexivo: 1. Conocimiento en la acción. 2. Reflexión en y durante la acción. 3. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

La reflexión -en -la-acción y durante la acción tiene lugar frente a situaciones sorprendentes cuando queda al descubierto la falta o el escaso conocimiento para intervenir y se entiende que:

La reflexión en la acción cuestiona el conocimiento en la acción, debido a que este tipo de reflexión tiene carácter crítico, provocado por una situación inesperada o no prevista que conduce ágilmente a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas (Domingo y Gomez Serés, 2014, p.66)

La reflexión *in situ* se produce en ese tiempo acotado o reducido, en el que la reflexión y la pregunta frente a lo sorpresivo o no habitual o a aquello que “falla” se producen al mismo tiempo. Esto vale para la enseñanza presencial frente a los imprevistos de una clase, en

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



relación con la inmediatez del aula o sobre la multiplicidad de factores que intervienen en las situaciones donde la práctica docente tiene lugar. Sin embargo, también vale para los tiempos inaugurales y apresurados de la “mudanza” de la enseñanza a la virtualidad ocurridos durante la pandemia. Aquí el escaso conocimiento para resolver determinadas situaciones también requirió de la reflexión -en -la-acción, en el mientras tanto.

Asimismo, en los escenarios de la virtualidad una vez que lxs docentes pudieron develar ciertas formas y estrategias como más productivas o asertivas se dio otra relación con el tiempo. Un tiempo ya no tan apresurado del *estar siendo y haciendo docencia en la virtualidad*. Lxs docentes le destinaron un tiempo más detenido al trabajo con la escritura de las clases. Castagno y otras (2022) refieren al lugar de la escritura en tanto estructurante del hacer docente, en tanto organizan su labor “se reconoce su papel de registro/memoria, para explorar nuevas formas de decir/comunicar, para trabajar con pares y configurar su desempeño como docentes en la virtualidad” (p. 87-88).

Podríamos reafirmar con las autoras que, en un entorno digital como el de la plataforma E-ducativa, la materialidad que provee la escritura de las clases se convierte en un instrumento que posibilita la reflexión sobre la práctica: “La migración de formas orales de interacción en la presencialidad del aula hacia la virtualización impuesta evidencia un desarrollo más profundo de la *conciencia escritora*” (Castagno y otras, 2022, p. 88) (cursivas nuestras).

Así, con el paso de las semanas, los *conocimientos intuitivos* fueron dando lugar a sistematizaciones y respuestas, en los casos docentes con ayudas uno-a-uno y entre lxs estudiantes sin dudas de maneras colectivas. Entre docentes, las preocupaciones oscilaron entre estar “presentes” para sus estudiantes y lograr escribir / producir materiales que permitieran seguir “dando la clase”. Se echaron de menos, sobre todo al inicio, “reglas de juego” más claras que permitieran cierta anticipación fundamental para el trabajo de enseñar (cfr. Prado y otrxs, 2023).

A modo de cierre

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



De manera general, lo virtual implicó innegablemente una reapropiación de lo material: no sólo en el acceso y la conectividad (y sus contracaras de exclusión y desconexión), sino en los modos en que se construyeron las *relaciones* y las *interacciones* que llevamos adelante sobre todo en 2020 en los “espacios digitales” (Cabello, 2018). El aporte que hemos intentado sumar aquí tiene que ver con las formas en que la escritura (producción discursiva) ha dado materialidad, aún en lo virtual, a las formas de comunicación y a las propuestas de enseñanza y en particular, a los movimientos y los aprendizajes que se generaron.

Nos interrogamos sobre las particularidades que se pueden reconocer en las clases escritas para y dentro del entorno E-ducativa y sobre todo en el proceso de su escritura. Si bien la plataforma dispone de múltiples posibilidades, el “salto” para lxs docentes estuvo en conocerlas y saber utilizarlas. El/la docente creó “un texto” para mediar entre los contenidos y los/as estudiantes. En dicha invención la manera de textualizar su clase resultó de combinar y complementar *oralidad, imagen y escritura* para re-presentar el contenido de la materia, esto es, re-colocar lo enseñado en la presencialidad -antes de marzo del 2020- en un contexto virtual, con las intervenciones didácticas y operaciones discursivas que esto implica.

Hemos mostrado algunas de las estrategias utilizadas por lxs docentes, de los desafíos que se presentaron y las formas en que los resolvieron. Hemos dado cuenta de la complejidad de esta tarea de escritura, incluyendo desde la escasa disponibilidad de tiempo para realizarla, hasta la variedad de materiales puestos en juego en ella. Finalmente, quisimos destacar la relevancia de los procesos de metacognición implicados a lo largo del trabajo docente en 2020 y 2021, pero también en adelante. Esto ha permitido no sólo resolver tareas vinculadas a la escritura de clases, sino promover procesos reflexivos sobre la propia práctica de enseñanza y su impacto en la formación docente inicial.

Bibliografía

Alliaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Conferencia. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación. <http://hdl.handle.net/10908/558>

Bosch Alessio, C.; Ludueña, A. L. y Maldonado, M. E. (2020). Potencialidades y desafíos tecno-pedagógicos de la plataforma “Educativa”. Voces y perspectivas de docentes y estudiantes de la provincia de Córdoba. *Revista EFI DGES* 6(10), 77-93. https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Revista-EFI_Vol-6-N%C2%B010.pdf

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO



- Castagno, F.; Giammarini, G. L. y Waigandt, D. (2022). Investigaciones sobre prácticas letradas en universidades públicas argentinas. Diálogos en el marco de RAILEES y de un campo de estudios emergente y complejo en latinoamérica. *Literatura y Lingüística* 46, 77-112.
- Cabello, R. (2018). *20 minutos en el futuro. Distancias y relaciones interpersonales en el espacio digital*. Prometeo.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Domingo A. y Gómez Serés, V. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea Ediciones.
- Domingo A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima* 34, 3-21.
- González, N. (2022). Aspectos tecnológicos de la educación virtual en la universidad pública. Desde la pandemia pensando en la pospandemia. En Meirovich, V. y Pujol, A. (coords) *El trabajo docente en creación*. ADIUC. 181-196.
- Juárez Popoca, D.; Torres Gastelú, C. A. y Herrera Díaz, L. E. (2017). Las posibilidades educativas de la curación de contenidos: una revisión de literatura. *Apertura* 9(2), 116-131. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.1046>
- Litwin, E. (1997). La Tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula. En Litwin, E. (coord). *Enseñanza e innovaciones para el aula para el nuevo siglo*. El Ateneo. P. 5-18. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Litwin_Unidad_3.pdf
- Moreiras, D. A.; Rosa, M. E. y Rojas, S. (2023). Escritura en aulas virtuales. Un modelo posible para su estudio desde el análisis del discurso. [Ponencia]. XI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. FFyH, UNC. https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/09/ActasXIEncuentro_Tomo1_compressed.pdf
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Paidós.
- Prado, M.; López, S.M.; Rojas, S.; Rosa, M. E. y Moreiras, D. A. (2023). Docentes, Estudiantes y Escritura en Aulas Virtuales. Estudio en caso durante 2020 en un IFD de Córdoba Capital. *Revista EFI DGES* 9(16), 45-78. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/article/view/43572>
- Ritchhart, R.; Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.