

Paso de los Libres, Provincia de Corrientes, 9 de abril de 2023

Área de Investigación

INFoD - ME

S...../.....D

De nuestra consideración:

Nos dirigimos a Ud. con el propósito de remitirle el Informe Final de Investigación N° 136 *“De la “Virtualidad Abrupta” a la Educación Bimodal: análisis de las prácticas de enseñanza en el Instituto Superior de Formación Docente “Profesor Agustín Gómez” durante la pandemia, Paso de los Libres, Corrientes, 2020-2021”* correspondiente a la CONVOCATORIA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE del año 2021.

Asimismo, tomo conocimiento del plazo de 30 días luego de la entrega del informe para la presentación de la rendición de gastos, tal como figura en las bases y condiciones de la convocatoria.

Sin otro particular, saludamos cordialmente

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized 'H' followed by a series of loops and a horizontal line extending to the right.

Horacio Miguel Hernán Zapata

Director del Proyecto N° 136

CONVOCATORIA INVESTIGACIÓN 2021
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE

TÍTULO:

De la “Virtualidad Abrupta” a la Educación Bimodal: análisis de las prácticas de enseñanza en el Instituto Superior de Formación Docente “Profesor Agustín Gómez” durante la pandemia,
Paso de los Libres, Corrientes, 2020-2021
Proyecto N.º 136

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Director:

Mgter. Horacio Miguel Hernán Zapata - DNI 31932324
horazapatajotinsky@hotmail.com

Integrantes:

Mgter. Judit Salomé Jotinsky – DNI 12656175
Mgter. María Alejandra Mumbach – DNI 20087582
Esp. Elvira Claudia Lorena Farinon – DNI 23158729
Estudiante Eliana Tais Benítez – DNI 41497018

Tipo de proyecto:

Proyecto Institucional

ISFD Sede:

Instituto Superior de Formación Docente “Profesor Agustín Gómez”
Paso de los Libres, Provincia de Corrientes
isfdpag@gmail.com.ar

CUE: 1801415-00

INDICE

1. RESUMEN	3
2. INTRODUCCIÓN	4
3. ANTECEDENTES	7
4. MARCO TEÓRICO	10
5. METODOLOGÍA.....	12
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	17
a) Encuestas y Entrevistas a los Docentes	17
b) Aulas Virtuales	24
c) Documentación Pedagógica	25
6. PRINCIPALES RESULTADOS Y CONCLUSIONES	28
8. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS	36
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37
10. ANEXOS	40
A. Modelo Carta Aval para Docentes	40
B. Modelo encuesta suministrada a docentes	41
C. Resultados de encuestas expresados en gráficos y cuadros.....	46

1. RESUMEN

El objetivo de la investigación es analizar las prácticas de enseñanza del Instituto Superior de Formación Docente “Profesor Agustín Gómez” de Paso de los Libres (Provincia de Corrientes) para garantizar la “continuidad pedagógica” en contexto de pandemia, recortando el universo de análisis a aquellos docentes a cargo de espacios curriculares que fuesen representativos de los tres campos de la formación docente y que implicaron la construcción de acuerdos en su planificación y dictado a través de una misma aula virtual para distintas carreras docentes. El proyecto parte de un diseño de investigación cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, haciendo uso de diferentes técnicas durante el trabajo de campo para recolectar la información (entrevistas abiertas, cuestionarios semi-estructurados, lectura y análisis bibliográfico-documental, recorrido y análisis de aulas virtuales) y examinando la misma a partir de un enfoque socio-histórico-cultural, es decir, un estudio situado de las experiencias particulares de los actores del sistema educativo, en este caso los docentes, y sus vinculaciones con el contexto histórico y social. La investigación procurará demostrar que los desafíos que impusieron las medidas de ASPO fueron una verdadera “prueba de fuego” para los docentes ya que, al fin y al cabo, el modo en que desarrollaron sus prácticas de enseñanza demuestra su mayor o menor “versatilidad curricular” y/o “adaptabilidad pedagógico-didáctica” al contexto pandémico, esto es, hasta qué punto reconocían que los contextos educativos, sujetos de aprendizaje y formas de interacción/comunicación se han modificado sustancialmente durante los últimos años.

2. INTRODUCCIÓN

A partir de marzo de 2020, la sociedad argentina vivió los incontables efectos de la pandemia a raíz del brote del COVID-19. Siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales de salud, las autoridades del Ministerio de Educación de la Nación decretaron la suspensión de las actividades presenciales en todos los niveles educativos de las diferentes jurisdicciones del país (Resolución N° 674/20 CGE). Ante el cierre total de los edificios escolares y la imposibilidad de asistir a clases, los equipos directivos y docentes asumieron el compromiso de sostener el vínculo pedagógico con los estudiantes mediante una enseñanza virtual habilitada por diversos medios digitales y de acuerdo a las posibilidades de cada uno de los centros educativos. De ese modo, los docentes se vieron obligados a pasar de una enseñanza presencial a una “enseñanza remota de emergencia” (Hodges et al, 2020; González Fernández 2021) en tan solo unas cuantas semanas.

En febrero del presente año, el Consejo Federal de Educación aprobó una serie de pautas generales para el regreso presencial a las escuelas en todo el país, las cuales incluían la planificación y gestión territorial de políticas educativas que considerasen temporalidades y necesidades particulares, pero sobre todo actuar de modo inteligente y eficaz frente a las visibles consecuencias de mediano y largo plazo que la pandemia poseyó en el acceso y calidad educativa (Resoluciones N° 386 y N° 387). Dentro de este panorama, las autoridades educativas de la provincia de Corrientes promovieron un modelo de educación basado en la combinación de diversas formas de virtualidad y de cursado presencial llevado a cabo a través de secciones de pocos estudiantes de asistencia alternada (denominadas “burbujas”) cuya organización considera aspectos tales como medidas de higiene y seguridad, matrícula, espacio y horario escolar. Sin embargo, estas propuestas pedagógicas se desarrollaron en un escenario educativo complejo y desafiante, sacudido por las marchas y contramarchas en el control de la situación epidemiológica del país a partir del avance –lento, aunque progresivo– en la vacunación de la población y la amenazante aparición de nuevas cepas.

Hasta el brote de la pandemia, es innegable que la presencialidad marcaba el pulso de gran parte del sistema educativo nacional y, también, forjaba una porción importante de los vínculos entre los diferentes actores. El nuevo escenario producido por la pandemia alteró profundamente la planificación de los ciclos lectivos y llevó a modificar sustancialmente los contenidos, formatos de enseñanza, modalidad del dictado de clases y formas de evaluación.

Superada esa etapa, resulta necesario producir y sistematizar conocimiento sobre las realidades educativas en épocas de emergencia sanitaria, indagar de qué modo fueron implementados los nuevos formatos para garantizar la educación, cómo funcionaron a lo largo del tiempo, de qué forma se posicionaron los distintos actores frente a los cambios, qué desafíos se presentaron y cómo fueron resolviéndose.

En tal sentido, a través del proyecto *De la “Virtualidad Abrupta” a la Educación Bimodal: análisis de las prácticas de enseñanza en el Instituto Superior de Formación Docente “Profesor Agustín Gómez” durante la pandemia, Paso de los Libres, Corrientes, 2020-2021*, nos propusimos como objetivo general analizar las prácticas de enseñanza de los profesores de la mencionada institución con el fin de sostener la “continuidad pedagógica” durante la pandemia, centrando particularmente la indagación en aquellas prácticas implementadas durante los años explicitados. De dicho objetivo central se desprendieron tres objetivos específicos: a) describir las adaptaciones didácticas y curriculares adoptadas por los docentes en relación al dictado de las asignaturas a través de las aulas virtuales; b) identificar las actividades de aprendizaje y evaluación puestas en juego por los docentes; y, finalmente, c) relevar los problemas y los desafíos emergentes en la implementación y funcionamiento de las estrategias docentes.

En función de tales objetivos, circunscribimos la unidad de análisis al conjunto de profesores de las distintas carreras docentes existentes en la institución durante esos años (Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Historia, Geografía, Biología y Ciencias de la Administración) a cargo del dictado de *Historia Argentina y Latinoamericana* (asignatura de la formación general común a todos los profesorados), *Didácticas Específicas* (asignatura de la formación específica de cada carrera) y *Residencia Docente* (última asignatura correspondiente al trayecto de la práctica docente). Escogimos trabajar con dichos docentes porque dictan cátedra en espacios curriculares representativos de los tres campos de la formación docente y que implicaron la construcción de acuerdos en su planificación y dictado a través de una misma aula virtual para distintas carreras docentes. Además, al menos para la asignatura *Residencia Docente*, elegimos trabajar con el docente que lleva adelante la misma por ser un espacio curricular particularmente afectado en su organización y metodología por la pandemia, ya que las prácticas intensivas propias de una residencia no

podrían desarrollarse en su modalidad presencial. Sin embargo, como expondremos en el apartado de la Metodología, la población delimitada originalmente como unidad de análisis sufrió modificaciones en función de diversos factores y circunstancias no previstas en el proyecto.

Para llevar adelante la investigación, se implementó un diseño cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, haciendo uso de diferentes técnicas durante el trabajo de campo para recolectar la información (entrevistas abiertas, cuestionarios semiestructurados, lectura y análisis bibliográfico-documental, recorrido y análisis de aulas virtuales) y examinando los datos obtenidos a partir de un enfoque socio-histórico-cultural, es decir, un estudio situado de las experiencias particulares de los actores del sistema educativo, en este caso los docentes, y sus vinculaciones con el contexto histórico y social. Del mismo modo, a lo largo de la investigación, formulamos algunas preguntas que operaron como ejes de análisis para el diseño de las herramientas e instrumentos que se emplearon durante el trabajo de campo: cuáles fueron las estrategias utilizadas por los docentes en los distintos campos de la formación docente en los distintos escenarios; qué conocimientos y habilidades tecnopedagógicas pusieron en juego; cuáles fueron las formas de evaluación y/o acreditación implementadas y cómo articularon las instancias de enseñanza virtual y presencial durante el dictado de sus cátedras a lo largo de la pandemia.

3. ANTECEDENTES

Durante los últimos años han proliferado una serie de análisis y balances producidos por investigadores extranjeros acerca de la reconfiguración de los escenarios educativos de sus respectivas realidades a partir de la expansión del COVID-19. Además de reflejar los múltiples cambios en aspectos claves como el espacio y el tiempo escolar, las problemáticas didácticas y curriculares, los vínculos entre distintos actores del sistema educativo, el uso de recursos digitales, los diferentes trabajos recuperan las estrategias y dispositivos generados en otros países para lidiar los efectos de disrupciones mayúsculas en el cotidiano escolar (Aguilar Gordón, 2020; Hodges et al., 2020; de Luca, 2020; Aznar Díaz et al., 2021). Dentro de estas lecturas pioneras, los análisis centrados en instituciones de educación superior extranjeras en contextos inéditos resultaron lecturas ineludibles para este proyecto en tanto nos proporcionaron información de primera mano para examinar las lógicas emergentes de pensamiento y trabajo en tales ámbitos educativos a partir de la articulación entre lo presencial y lo virtual (Cardona-Londoño et al, 2020; Picón et al, 2020; Suárez, 2020; Sánchez Mendiola, 2020). Si bien los casos documentados se refieren en su mayoría a ámbitos educativos universitarios, estas recientes investigaciones constituyen un corpus teórico y empírico que nos brindó la posibilidad no solamente de acceder al conocimiento de otras experiencias educativas en momentos críticos y cambiantes, sino también de establecer contrapuntos respecto de las dificultades y soluciones ensayadas en nuestro instituto de formación docente durante los últimos dos años.

En el plano nacional, varios artículos de docentes, investigadores y profesionales del campo pedagógico y otras disciplinas han iniciado el abordaje de las diferentes experiencias de los Institutos Superiores de Formación Docente para darle continuidad a la tarea de educar en las actuales condiciones, los cuales resultan aportes sustantivos dentro de nuestra línea de investigación. Primero, porque encuadraron las diferentes experiencias educativas surgidas como respuesta a la pandemia en un contexto más amplio, considerando los efectos del capitalismo tardío, las condiciones del trabajo, los avances tecnológicos y las nuevas formas de subjetividad. Segundo, porque documentan los nuevos vínculos, problemas y tensiones sobre las prácticas de enseñanza que la pandemia visibiliza y produce en los profesorados. Al respecto, el trabajo de Maricel Lederhos et al. (2020) recupera la manera en que un grupo de docentes del Profesorado de Educación Inicial de la ciudad de

Esperanza (Santa Fe) resolvió las tensiones derivadas del tradicional carácter situado de la enseñanza en el campo de la práctica docente a partir de configurar estrategias alternativas, integradas y colaborativas de observación y análisis de los desempeños docentes en el contexto de pandemia.

En la misma línea, los aportes de Micaela Pérez Rojas et al. (2020), de María Alejandra Amuchástegui et al. (2020), de Claudia Scarpinello y Sergio Salguero (2020) y Adriana Fontana (2020) revisan los diferentes modos a través de los cuales los profesores a cargo de los espacios curriculares de Práctica Docente de distintos institutos de formación superior de la provincia de Córdoba construyeron y sostuvieron el vínculo pedagógico en la distancia y la virtualidad, los desafíos de los saberes que se ponen en juego en este contexto y la evaluación de las propuestas de enseñanza. Finalmente, el artículo de Emanuel Cruz et al. (2020) narra las decisiones didácticas que llevan adelante como equipo docente de cátedra en un instituto superior de formación docente de Buenos Aires, su puesta en acto virtual y la retroalimentación sobre lo acontecido en vistas a su proyección.

Existen también varios trabajos que, de maneras diferentes, subrayan el rol central que detentan los ISFD en la construcción de un nuevo currículum de la formación docente a la luz de esta experiencia que favorezca de manera temprana, mediante otros lenguajes y conceptos, la práctica reflexiva en los estudiantes acerca de la profesión docente y sus vínculos con los diversos ambientes en los que la tarea de educar se desenvuelve. En esta tónica argumentativa podemos ubicar el ensayo de Ana Carolina Rodríguez y María Eugenia Danieli (2020), las cuales avanzan sobre los novedosos modos de gestionar la enseñanza que los actores del campo de la formación docente inicial construyeron frente a la incertidumbre que suscitó un sistema que debió rearmarse en más de un sentido.

Desde una mirada centrada en las diferentes vivencias docentes de nivel superior durante este tiempo de pandemia, Mónica Giménez (2020) y Alejandra Birgin (2020) registran el conjunto de avatares, tensiones y vaivenes emergentes en tiempo real, prestando particular atención sobre el impacto emocional que esta situación produjo en los sujetos y las situaciones didácticas concretas transitadas durante el ciclo escolar en condiciones de aislamiento. Estos últimos resultan nodales para nuestra investigación pues proporcionan ejemplos de análisis y perspectivas para trabajar alrededor del clima

institucional y emocional que vivieron los docentes frente al apremio de tener que enseñar en este tiempo de emergencia mediante el uso de las tecnologías digitales y redes sociales.

Finalmente, César Ivan Bondar y Ramón Gabriel Aguirre (2020) publicaron recientemente un trabajo en el que presentan un conjunto de reflexiones que remiten al compromiso ético, político y formativo de los docentes del Nivel Superior en situaciones de contingencia social y crisis humana como las que tuvieron lugar desde el anuncio de la regulación de movilidad y prohibición de asistencia a las organizaciones educativas como medidas preventivas ante la Pandemia. Resaltamos el valor de este trabajo pues nos permite subrayar el papel de la Educación Superior pública gratuita y de gestión estatal en la formación de docentes responsables y comprometidos con la mejora de la calidad de vida de la comunidad a partir de las experiencias situadas en el Instituto Superior de Formación Docente de Ituzaingó, localidad ubicada del nordeste de la provincia de Corrientes. A la fecha, se trata del único estudio que reconstruye el conjunto de nuevas estrategias y readecuaciones didácticas, curriculares y pedagógicas generadas en una institución de educación superior del ámbito provincial para la contención y continuidad de los estudiantes el ámbito regional en tiempos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por COVID-19.

Si existe una cuestión común al conjunto de investigaciones del país que hemos reseñado *supra*, las cuales sin duda no agotan las propuestas de análisis posibles, es que todas subrayan –de una u otra manera– las singularidades y complejidades que adquieren las prácticas educativas en los tiempos complejos, difíciles e inciertos. Esta solitaria certeza, en una época de incertidumbre, nos invita a la vez que obliga, como docentes del nivel superior, a evaluar las alteraciones en los procesos de enseñanza dentro de los cambiantes contextos que los ISFD atravesaron durante estos dos años, en especial aquel en donde nos desempeñamos como profesores.

4. MARCO TEÓRICO

En este proyecto, partimos del marco epistémico del enfoque socio-histórico-cultural en el estudio de las prácticas educativas, encuadre que permite articular las experiencias particulares de los distintos actores del sistema educativo con el contexto social, histórico y cultural. En ese orden de ideas, nos interesa pensar en términos de “vivencias” (Valsiner, 2015) las experiencias particulares de adaptación de los profesores del ISFDPAG frente a estas distintas medidas de continuidad pedagógica y que implicaron cierto manejo de herramientas informáticas en la migración de la enseñanza presencial a otras que incluyeron la virtualización combinada con grados distintos de presencialidad.

Asimismo, entendemos que la educación se plantea y se construye desde el aula, sin dejar de considerar la teoría, en una dinámica de reconstrucción continua, no desde grandes modelos educativos, sino a partir de las prácticas. Empleamos el concepto sociológico de prácticas para referirnos a las actividades que producen orientaciones cognoscitivas y éstas se vuelven recurrentes siendo desde ellas que se consolidan los patrones de actuación, proveyendo “significados a los individuos para comprender y otorgar legitimidad a lo que hacen en su trabajo cotidiano; y por otro lado, para comprender y proyectar significado sobre lo que viene de fuera (...) la tradición de las prácticas no puede verse como un dominio de carencias, sino como un transfondo de saberes activos que operan como interpretaciones y comprensiones, las cuales permiten expresar los desempeños profesionales de las personas” (Cassigoli Salamon, 2016, p. 681). Siguiendo esta definición, conceptualizaremos a las “prácticas de enseñanza” como una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que sólo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve (Aiello, 2005). Al pensar la enseñanza en términos de prácticas, ponemos énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa a partir de las experiencias puntuales de los sujetos implicados en los escenarios educativos (Gutiérrez, 2003). De allí que, sea de interés preguntarnos cuáles fueron las prácticas de enseñanza que contribuyen a lograr el desarrollo de habilidades de razonamiento tales como la creatividad, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, entre otros durante el contexto pandémico.

Para el estudio de las transformaciones profundas y aceleradas que se vivieron dentro del ISFDPAG durante la pandemia, utilizaremos el concepto de “enseñanza remota de

emergencia” para referirnos al formato de enseñanza implementado en reemplazo de la modalidad presencial –a partir de las circunstancias de crisis por la COVID– y que se caracteriza por el uso de múltiples recursos digitales (plataformas virtuales, móviles, videoconferencias, blogs, redes sociales, etc.) con el objetivo de brindar acceso temporal a la educación y mantener el contacto con los estudiantes (Hodges et al., 2020). En efecto, dicho concepto nos ha permitido encuadrar teóricamente el modelo educativo instrumentado tanto en el año 2020, caracterizado por la virtualización integral, como en el año 2021, en el cual la virtualidad fue combinada con instancias y recursos propios de la presencialidad cuidada. En esa dirección, la noción de “educación bimodal” –o “bimodalidad”– de acuerdo a la excepción presentada por Alejandro Villa (2016), que inicialmente habíamos pensado para definir el segundo momento descripto, fue abandonada en función de la experiencia de campo.

En el estudio de las prácticas de enseñanza en las aulas virtuales durante el trastocamiento del escenario educativo, entenderemos las secuencias de clases y de actividades que desarrollan los docentes que procuran lograr el aprendizaje de un contenido específico como “arquitecturas didácticas mediadas por TIC”. De ese modo, sostenemos que la arquitectura de la clase en el aula virtual, ya sea en articulación o no con instancias presenciales, conforma “el andamiaje que le permite al docente asumir, con cierto margen de estabilidad, los aspectos imprevisibles de la clase” (Sanjurjo, 2011). Proponemos analizar específicamente el abanico de herramientas informáticas y recursos digitales empleados por los docentes como “estrategias para sostener y mejorar la continuidad pedagógica” (de Luca, 2020). A su vez, encuadraremos bajo la noción de “pedagogías pandémicas” al conjunto de rutinas más o menos estables derivadas de la toma de decisiones que, de modo improvisado o reflexionado, revelan las capacidades y limitaciones del cuerpo docente para readecuar sus modos de enseñanza dentro del nuevo contexto (Dussel, 2020).

5. METODOLOGÍA

En función de los objetivos propuestos, el universo de análisis de la investigación se recortó a partir de un “muestreo de tipo decisional”, es decir, limitando la unidad de análisis a los profesores de las distintas carreras docentes que se dictan en el ISFDPAG a cargo de espacios curriculares que: a) fuesen representativos de los tres campos de la formación docente (formación general, formación específica y formación en la práctica docente); b) implicaron la construcción de acuerdos y consensos entre los diferentes docentes en su planificación debido a que fueron dictadas de forma conjunta y a través de un mismo aula virtual para las distintas carreras docentes existentes en la institución; y c) tuvieran que replantear por completo toda su organización y metodología debido a la pandemia.

En cuanto a la periodización, se privilegió un abordaje retrospectivo de media y larga duración, recortando los ciclos lectivos 2020 y 2021 como dos etapas o momentos específicos que permitieron obtener una visión panorámica a la vez que detectar cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza. El intento de advertir los cambios y continuidades de las prácticas docentes durante estos años nos llevó a plantear en relación a la unidad temporal una periodización basada en la supuesta existencia de dos modelos pedagógicos diferentes: un modelo pedagógico de virtualización integral y otro modelo de educación bimodal, aplicados en 2020 y 2021 respectivamente. Sin embargo, como ya adelantamos en el apartado Marco Teórico, en función de la devolución recibida y de la propia inmersión en el campo, debimos descartar la noción de “educación bimodal” y continuar empleando la noción de “enseñanza remota de emergencia” para conceptualizar globalmente el modelo pedagógico aplicado en 2021.

En la investigación desarrollada, el equipo optó por aplicar un diseño de investigación cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, privilegiando la vía inductiva por sobre la hipotético-deductiva en la “lectura” que se hace de la realidad educativa y sus actores. En esa dirección, empleamos un enfoque metodológico que, tomando los aportes de la etnografía, nos permitió llevar adelante un análisis situado de las prácticas de enseñanza, esto es, transparentar lo que hay detrás de cada una de las decisiones adoptadas por el docente y, al mismo tiempo, establecer conexiones con el contexto. Enmarcado en tal enfoque, una de las primeras decisiones metodológicas que tomamos como equipo fue procurar reconstruir la realidad educativa en contexto de pandemia a través de una

“captación holística” por cuanto consideramos que los fenómenos sociales no son la suma de sus partes, sino totalidades que poseen su propia lógica de estructuración (Yuni y Urbano, 2006). Para dar cuenta de las particularidades del contexto en el que se insertan y desarrollan las prácticas docentes, optamos por aplicar una observación comprensiva, integradora y multideterminada de lo real, es decir, buscando hacer visible que las formas de enseñanza construidas por los docentes son la expresión de la complejidad e interdependencia del fenómeno de pandemia y la reconfiguración de las clases.

De este modo, la estrategia de análisis situado de las prácticas de enseñanza se desplegó en tres dimensiones: el de la escucha (lo que el docente dice), el de la mirada (lo que el docente hace) y el de la lectura y análisis propiamente dicho (análisis de las planificaciones, de las aulas virtuales, etc.), y en ella adquieren relevancia no sólo los aspectos observables, sino también las manifestaciones subyacentes, que no resultan visibles en el transcurso de la clase (Aiello, 2005). La consideración de estas dimensiones nos permitió organizar los tiempos de la investigación, establecer etapas del trabajo de campo y distribuir las tareas, así como también diseñar los instrumentos para la recolección de datos.

El trabajo de campo se llevó a cabo por medio de: a) cuestionarios semi-estructurados a la población docente que constituía la muestra original de la investigación; b) entrevistas abiertas a informantes claves, herramienta que permitió conocer las experiencias singulares de los docentes seleccionados como representativos de los espacios objeto de investigación; c) lectura y análisis de los proyectos de cátedra de los docentes entrevistados en tanto documentos que poseen la fundamentación epistémica, disciplinar y pedagógico-didáctica, los contenidos y estrategias planificadas por los docentes; y d) recorrido y observaciones no participantes de tipo etnográfico de cada una de las aulas virtuales en las que trabajaban los docentes seleccionados. Los instrumentos fueron contruidos tomando en cuenta las dimensiones de análisis seleccionadas (estrategias utilizadas por los docentes, conocimientos y habilidades tecno-pedagógicas puestas en juego, formas de evaluación y/o acreditación, articulación de instancias virtuales y presenciales de enseñanza) y la ampliación en simultaneo del marco teórico a partir de la discusión de recursos bibliográficos.

Para avanzar en la administración virtual de los cuestionarios y la realización de las entrevistas, fue necesario que los miembros del equipo de investigación idearan y produjeran previamente unos protocolos de autorización escrita con la suficiente amplitud y

aval que permitiesen emplear los testimonios de los docentes en las diversas etapas de la investigación. Cabe mencionar que los protocolos incluyeron, además, la solicitud de autorización para el ingreso, registro visual y análisis de las aulas virtuales de los docentes (ver en anexo Documento A: modelo carta aval).

Con el fin de realizar una primera aproximación al universo de análisis, se diagramaron y aplicaron cuestionarios semiestructurados (ver en anexo Documento B: Cuestionario de Encuesta) a los profesores de las distintas carreras docentes que se dictan en el ISFDPAG a cargo de las unidades curriculares que conformaban el muestreo originalmente indicado en el proyecto y que a continuación se detallan: *Historia Argentina y Latinoamericana, Didácticas Específicas o Enseñanzas de Áreas Específicas, Práctica III y Residencia Docente*. En ese sentido, los cuestionarios contemplaron preguntas que apuntaban a registrar los pareceres de los docentes en los siguientes aspectos: a) perfil formativo y antigüedad del docente y características de la unidad curricular que dicta; b) conocimientos y habilidades tecno-pedagógicas puestas en juego; c) prácticas o estrategias de enseñanza; y d) formas de cursado, evaluación y/o acreditación implementadas. Los resultados preliminares de las encuestas permitieron advertir que algunas unidades curriculares seleccionadas no fueron dictados por el mismo docente en el periodo establecido para la colecta de datos debido a diversas situaciones (licencias, renuncias, etc.), lo cual obligó a recortar el universo de análisis original y continuar la indagación solamente con aquellos docentes cuya continuidad en el dictado de los espacios curriculares involucrados brindaría la posibilidad de examinar con mayor detenimiento los cambios y continuidades en sus prácticas de enseñanza.

Continuando con el cronograma de actividades propuesto, el equipo llevó adelante diversas reuniones con el objetivo de avanzar en la sistematización, análisis y procesamiento de los datos obtenidos de las encuestas administradas a los docentes de los espacios curriculares. Para el examen de los datos arrojados por las encuestas confeccionadas por el equipo investigador, se emplearon primeramente técnicas estadísticas destinadas a plasmar de manera clara y precisa un importante cúmulo de información, identificando en las respuestas las principales variables de análisis, referidas –entre otras– a la valoración general del contexto educativo. Se elaboraron cuadros y gráficos estadísticos que no sólo facilitaron el ordenamiento y transcripción visual de la información, sino también su comparación a los fines de identificar tendencias y regularidades en las variables

consideradas. Además, la información recogida posibilitó realizar los ajustes necesarios al cuestionario de las entrevistas implementadas a posteriori con el fin de ahondar en ciertas cuestiones planteadas de manera superficial por los docentes en las encuestas. Se administraron los cuestionarios de las encuestas a un total de 12 (doce) docentes del ISFDPAG, de los cuales 9 (nueve) no solo cumplieron los requisitos acordados por el equipo (continuidad en el cargo durante los años 2020 y 2021), sino que además aceptaron participar y respondieron la encuesta.

Seguidamente los diferentes miembros del equipo de investigación continuaron trabajando en un segundo momento dedicado, en efecto, a profundizar la información provista por las encuestas administradas a los docentes, para lo cual se optó por implementar una metodología de interacción directa con los mismos a través de entrevistas personalizadas en profundidad y grupos focales que posibilitasen recuperar la dimensión subjetiva de sus intervenciones pedagógico-didácticas. Los mismos 9 (nueve) docentes que respondieron los cuestionarios fueron los sujetos luego entrevistados de manera personalizada. Con respecto de la interpretación y discusión de los datos recopilados a partir de las entrevistas a profundidad realizadas a los docentes, se hizo énfasis en describir y contrastar las experiencias y percepciones de los profesores acerca de sus prácticas de enseñanza durante los ciclos lectivos 2020 y 2021.

Paralelamente, el equipo fue construyendo un corpus de documentación pedagógica a partir de reunir diferentes textos y materiales (protocolos de actuación escolar, lineamientos curriculares, programas y proyectos de cátedra de las unidades curriculares de los docentes entrevistados), así como también realizando un recorrido y back-up de las diferentes aulas virtuales utilizadas por los mismos. Por medio de la técnica de “análisis de contenido” (Bardín, 1986), el análisis de la documentación pedagógica apuntó a identificar y relevar las recomendaciones (nacionales y/o jurisdiccionales) en los modos de organización y gestión de la educación superior, así como las readecuaciones en las pautas de cursado, evaluación y acreditación de cada espacio curricular. Nos interesaba conocer qué condiciones –materiales y pedagógicas– eran consideradas indispensables por la cartera educativa del Estado provincial, las autoridades del ISFDPAG y los docentes para llevar adelante las prácticas de enseñanza en el contexto pandémico.

A su vez, el examen de las aulas virtuales procuró sondear los lineamientos pedagógico-didácticos y técnicos seguidos por cada docente para crear un entorno virtual de aprendizaje (identificación del curso, información de contacto del docente, objetivos y contenidos del curso, hoja de ruta, orientaciones pedagógicas, recursos didácticos, actividades, criterios de evaluación y referencias bibliográficas).

Finalmente, durante los últimos meses de 2022 se organizaron reuniones de trabajo destinadas a triangular y contrastar la información proporcionada por los actores y fuentes con el marco teórico; confirmar, modificar o rechazar las hipótesis surgidas a lo largo del análisis; y elaborar síntesis provisionales con el fin de determinar las categorías, argumentos y reflexiones centrales de la investigación que fueron incluidos en el presente informe final.

Las acciones descriptas constituyeron las principales actividades del cronograma de trabajo establecido por el equipo y, en tanto pautas metodológicas, todas ellas incluyeron la realización de registros en una bitácora de campo que nos permitió hacer un seguimiento y una evaluación permanente de cómo se iba desarrollando el proyecto, así como también consensuar y proponer como equipo los cambios necesarios. En esa dirección, huelga decirlo, todas las decisiones y acciones implicaron la reflexión epistemológica como una instancia permanente, necesaria y transversal a todo el proceso investigativo en tanto entendemos a este último como una labor colectiva, abierta, plural y crítica (Bassi, 2015).

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

A continuación, se vuelven los datos recabados según los instrumentos y algunas posibles vías interpretativas:

a) Encuestas y Entrevistas a los Docentes

En cuanto al perfil de los docentes encuestados, los datos recabados señalan que si se considera la formación de grado se observará que un 55 % poseen titulación docente universitaria, el 28 % titulación docente para el nivel superior y el 18 % tienen licenciatura; si se toman en cuenta postítulos: 33 % de los docentes encuestados poseen Postítulos de Especialización, el 40 % cuentan con Diplomaturas, el 20 % realizaron Postítulos de Actualización y el 7 % no posee ningún postítulo; y, si se consideran carreras de posgrado: el 33 % han realizado Maestrías, el 45 % Especializaciones Universitarias y el 22 % carece de títulos de posgrado (ver en Anexo Documento Resultados de Encuestas Cuadros 1, 2 y 3).

En relación al modo en que los docentes resolvieron el tema de comunicación tanto con los estudiantes que contaban con computadoras y otros dispositivos de conexión como con aquellos que no disponían de los mismos, las encuestas muestran que la comunicación de los docentes con sus alumnos y el dictado de sus clases se produjeron en un 38% por WhatsApp, 33% por el campus virtual institucional, 19% por correos electrónicos, 5% en clases sincrónicas por google meet y 5% por grupos cerrados de Facebook (ver Anexo Documento C: Cuadro 4). A su vez, en las entrevistas, los docentes manifestaron que todas estas estrategias les permitieron mantener un vínculo con los alumnos, aunque reconocen que el contacto no fue llevado a cabo con la fluidez necesaria que ocurría a partir del trato cara a cara que supone la presencialidad tradicional.

Los docentes también fueron consultados en sus entrevistas sobre la experiencia en el uso de las aulas virtuales: mientras 1 (una) sola docente manifiesta tener la experiencia necesaria, 7 (siete) exponen tener mediana experiencia, no la suficiente requerida y una responde “no tenía experiencia y me costó mucho” (Entrevistada N° 5, 2022). Los docentes destacan la capacitación obligatoria brindada por la institución¹ y el acompañamiento del

¹ Nos referimos al curso de Capacitación: “Administración de Aulas Virtuales como complemento de la Educación Presencial en el Nivel Superior”, organizado por el Instituto Superior de Formación Docente “Profesor Agustín Gómez” en el marco del Programa Corrientes Educa Virtual del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (Resolución Ministerial de Auspicio y Aprobación N° 2558/2020).

webmaster para incorporar las herramientas y solucionar problemas que surgían en las aulas virtuales como dos estrategias institucionales fructíferas.

Al indagar qué otras TIC emplearon los docentes, cuáles priorizaron y cuáles fueron los motivos para hacerlo, las encuestas permitieron reconocer que el 44 % utilizó la mensajería interna, un 33 % plataformas como meet y zoom, un 60 % incluyeron videos en sus aulas virtuales y, finalmente, entre un 20 y 10 % de los docentes aseguró emplear otros recursos ya disponibles en la plataforma (encuestas, chats, etc.), blogs y software educativos, libros digitales, imágenes interactivas, gráficos y programas para elaborar presentaciones (canvan, genialitty, power point, padlet) (ver Anexo Documento C: Gráfico 5). En su entrevista, la docente con mayor experiencia en el uso de la tecnología nos indica que “he empleado Meet-google, Zoom, canva, genially, videos propios y de youtube, power point, prioricé el zoom porque se podía grabar y subir las clases en el aula, además, esta herramienta me permitía trabajar en distintos grupos en una misma clase” (Entrevistada N° 9, 2022). En contraposición, otros docentes mencionan en sus entrevistas haber utilizado únicamente la mensajería interna.

Respecto del formato y funcionamiento de las aulas virtuales, los docentes entrevistados manifiestan que los alumnos se veían más motivados cuando en los entornos virtuales encontraban videos que desarrollaban parte de los contenidos conceptuales, los cuales le permitían alcanzar un mejor entendimiento y las clases sincrónicas por plataforma meet o zoom era momentos donde podían mantener un contacto más directo con el docente y evacuar consultas. También destacan el rol del método de Aula Invertida en el aprendizaje de los contenidos de espacios curriculares como *Historia Argentina y Latinoamericana*. Sobre el espacio de la *Residencia Pedagógica: Sistematización de Experiencias*, un docente nos dijo que procuró “potencializar el conocimiento de los estudiantes para favorecer sus aprendizajes y repensar las formas de enseñanza mediante foros de discusión y, particularmente, de propuestas de ejercitación vocal (por ejemplo: el envío de archivos de audios por whatsapp con lectura y explicación de los planes de clase)” (Entrevistado N° 1, 2022).

En cuanto a los desafíos y problemas que plantea el nuevo escenario educativo, los docentes destacaron, en primer lugar, la decisión tomada por el equipo directivo de la institución de que el cuerpo de profesores encargados de los espacios curriculares de los

Campos de la Formación General y de la Práctica Docente tuvieron que unificar los contenidos de los programas y trabajar de manera colaborativa en una sola aula virtual con sus respectivos cursos. Los profesores planteaban que dicha política institucional no sólo fue resistida por algunos que sostenían que la misma vulneraba el principio y derecho de libertad de cátedra, sino que además conllevó a algunas tensiones entre los colegas, tal como lo expresó un docente de la *Residencia Pedagógica: Sistematización de Experiencias* al comentar que “se presentaron desacuerdos en cuanto a las concepciones pedagógico-didácticas vigentes que me llevaron a reflexionar sobre mi propia práctica. Necesité fortalecer el uso de los recursos y herramientas disponibles en el aula virtual evitando no caer en el tecnicismo fomentado por la institución” (Entrevistado N° 1, 2022). En cambio, solo una docente destacó como positivo el uso de aulas compartidas al comentar en su entrevista que “se pudo trabajar de manera colaborativa con los otros docentes con los cuáles fuimos compartiendo experiencias” (Entrevistada N° 6, 2022).

Continuando con el tema de las dificultades detectadas, los docentes indican que debieron estudiar el manejo del campus virtual, el uso de meet para poder realizar clases sincrónicas, aprender con tutoriales a realizar segmentación de los registros de videos, destacando que la falta de práctica y uso en años anteriores llevó a tener que dedicar muchas horas para adquirir el dominio de las herramientas de la plataforma. En efecto, estos aspectos son resumidos en el balance hecho por una docente al referirse en su entrevista a que “los principales desafíos fueron transformar las formas tradicionales de enseñanza que hasta el momento se estaban utilizando, generando cambios de estrategias didácticas efectivas y novedosas en el uso de las TIC y fortalecer las posibilidades del aprendizaje colaborativo” (Entrevistada N° 9, 2022). También se destaca el problema del acceso a conectividad, tal como lo asevera una docente: “La principal dificultad fue por la conexión insuficiente por parte del alumnado, por diversas razones sobre todo económicas sociales que venían sufriendo en el contexto de pandemia” (Entrevistada N° 2, 2022). Otro docente manifiesta como una dificultad “la poca capacidad de almacenamiento de la plataforma, que al haberse habilitado todas las aulas de todas las materias simultáneamente requirió ser modificada comprometiéndose la capacidad, lo que llevó a reducir la cantidad del material que se trabajaba ordinariamente” (Entrevistado N° 8, 2022).

Consultados si al revisar su propia experiencia consideraron que el aula virtual que diseñaron para llevar adelante su asignatura resultó ser una herramienta de trabajo que facilitó la tarea de la enseñanza y promovió aprendizajes significativos en sus estudiantes, los docentes destacan que fue una herramienta necesaria ante la emergente situación de pandemia. La mayoría concluyó que permitió mantener un vínculo pedagógico con los estudiantes pero que redujo la profundización de los temas y que fue sumamente complejo adaptar a la virtualidad espacios curriculares donde el contacto con el aula era un aspecto fundamental, considerando particularmente el nivel para el que los estudiantes se están formando. Al respecto, una docente expresó su pesimismo sobre la viabilidad de la virtualidad: “Debo decir que no es como que se acostumbra a trabajar dentro de mí carrera, como profesores de geografía en estos campos de la práctica, hacemos foco en lo específico, ya que la teoría de la pedagogía y la didáctica se dictan en otras materias.... Por lo tanto, considero que no generó un aprendizaje significativo para el estudiante en el campo de la práctica.” (Entrevistada N° 4, 2022). Otro docente se expresó casi idénticas apreciaciones: “el aula virtual resultó de poca ayuda en términos de lo que implica la práctica de residencia y las condiciones del contexto; no facilitó poder llevar a cabo las expectativas mentadas por la Coordinación de las prácticas ya que no se especificó de forma clara y resolutive el trayecto sino hasta bien entrado el año lectivo. Más bien, se improvisó atendiendo a los requerimientos políticos y no educativos que pretendían soluciones rápidas y poco analizadas” (Entrevistado N° 1, 2022).

En cuanto a las prácticas y estrategias de enseñanza de los docentes, las encuestas posibilitaron identificar aquellas más recurrentes durante la pandemia (ver Anexo Documento C: Cuadro 6). Seleccionada por 8 (ocho) de los 9 (nueve) encuestados, la explicación dialógica fue la estrategia de enseñanza más escogida por los docentes. Durante la entrevista, la explicación dialógica fue definida por una docente como “uno de los más simples y eficaces medios de acción educativa que podemos utilizar para transmitir conocimientos, desarrollar habilidades y/o actitudes...” (Entrevistada N° 2, 2022). A su vez, el aprendizaje de grupos colaborativos fue la segunda estrategia más elegida por 6 (seis) docentes encuestados. Al preguntar por los motivos de tal elección, dichos profesores subrayaron durante las entrevistas que consideraban relevante potenciar acciones pedagógicas en las que los esfuerzos de cada miembro del grupo deben beneficiar a todos

por igual y, de esa manera, crear un compromiso con el éxito del grupo y no solo con el de una única persona.

La simulación pedagógica y el aula invertida fueron las terceras propuestas más elegidas (sumando un total de 4 docentes por cada una). Durante las entrevistas, fue recurrente escuchar plantear a los docentes lo novedoso del enfoque pedagógico del aula invertida, esto es, que la instrucción directa se realiza fuera del aula (o de manera asincrónica) y se utiliza el tiempo de clase (sincrónico) para llevar a cabo actividades que impliquen el desarrollo de procesos cognitivos de mayor complejidad, en las que son necesarias la ayuda y la experiencia del profesor. Sin embargo, no todos los docentes estaban convencidos de esta virtud, tal como lo expresó un docente en su entrevista: “el aula invertida no era viable debido a los problemas de tipo didáctico presentados por algunos estudiantes que necesitaron del seguimiento cuasi directo. El resultado que tuve no fue suficiente ya que los estudiantes no lograron integrar contenidos pedagógicos (Teorías del aprendizaje) con contenidos específicos de la Historia y las Ciencias Sociales. La mayoría se limitó a grabar resúmenes y enviarlos a sus co-formadores o alumnos para actividades con poca elaboración propia. Aunque no marqué la opción, considero que es una estrategia que podría aplicarse con el tiempo.” (Entrevistado N° 1, 2022).

Siguiendo con las estrategias de enseñanza, la cuarta opción –votada por 3 (tres) encuestados– fue el aprendizaje basado en problemas. Al referirse a su importancia, los entrevistados destacaron que dicha metodología fomenta la autonomía del estudiante, quien aprende sobre los contenidos y la propia experiencia de trabajo en la dinámica del método. Resulta llamativa en ese sentido la apreciación de una docente a cargo de la Residencia quien, durante su entrevista, asoció su elección por esta metodología con la necesidad de facilitar la retención: “me preocupaba que abandonen. Por ello quería trabajar de una manera que sintieran el llamado del corazón a la profesión y aprendan que toparse con una dificultad no signifique abandonar” (Entrevistada N° 5, 2022). Finalmente, solo 1 (una) docente eligió las clases teóricas magistrales como su principal estrategia de enseñanza, justificando su decisión en función “de los contenidos a enseñar” (Entrevistada N° 6, 2022).

Al consultar sobre el esfuerzo, preparación en la selección, organización y aplicación de las estrategias en el aula virtual hay coincidencia en destacar que les demandó “mucho

esfuerzo y muchas horas de trabajo se realizaron el desarrollo de las clases virtuales, porque se necesitaba priorizar unos contenidos sobre otros y dinamizarlos mediados por TIC” (Entrevistada N° 6, 2022). También destacan que “la selección adecuada del o los métodos apropiados en correspondencia con los objetivos a cumplir y el tipo de actividad a desarrollar significó mucho esfuerzo y preparación en cada clase, para que el alumno pueda interpretar, analizar e implementar los conocimientos. Horas de lecturas y visualización de videos para subir al aula, transcribir o escribir los textos de las clases asincrónicas, y luego preparar las clases sincrónicas, todo lo imprescindible para el desarrollo armónico del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para el aprovechamiento de las potencialidades educativas que cada alumno brinda.” (Entrevistada N° 5, 2022).

Asimismo, los cuestionarios buscaron consultar a los docentes qué aspectos del régimen de cursado y acreditación de la unidad curricular mantuvieron y cuáles debieron modificar y/o flexibilizar. La mayoría destacan que el régimen de asistencias se flexibilizo en los tiempos de entrega de actividades y planificaciones en el aula virtual. Sobre esta última tendencia, destacamos dos respuestas brindadas por dos docentes en sus entrevistas: una sostuvo que “Tuve en cuenta puntualidad en la entrega de trabajos, ortografía, coherencia en sus devoluciones. Debí flexibilizar con las micro clases, el uso de palabras específicas, las localizaciones cartográficas, tiempos de la clase, manejo de grupo, entre otras cuestiones” (Entrevistada N° 5, 2022); la otra docente puntualizó: “les di trabajos quincenales, pero cuando aumentaron las dificultades, flexibilicé” (Entrevistada N° 6, 2022). En sus respuestas, los docentes encuestados también apuntan a la necesidad de reducir el nivel de profundización requerido en todos los temas. Al indagar los criterios que primaron en ese proceso de selección y priorización de contenidos, las opciones más elegidas por los docentes encuestados fueron: en primer lugar, la predominancia de un criterio de cantidad (se trabajaron menos contenidos); en segundo lugar, primó una preocupación por la complejidad (se seleccionaron los menos complejos); y, en tercer lugar, pocos indicaron que el criterio prioritario había sido uno vinculado al enfoque de aprendizaje espiralado o aproximaciones sucesivas (se trabajaron contenidos de manera progresiva, desde diferentes perspectivas y de menor a mayor complejidad). En esa dirección, algunas afirmaciones recurrentes de los entrevistados que resultan expresivas de tales opciones fueron, por ejemplo, la idea de “tener que definir los “no negociables” de mi materia” (es decir, de

aquello que los profesores entendían como contenidos indispensables en su cátedra), la necesidad de llevar adelante una “diferenciación entre lo central y lo accesorio”, la idea de “la búsqueda de una mayor profundidad en el tratamiento de los contenidos priorizados” o el intento de “una mayor integración de contenidos de distintas unidades”.

Finalmente, en el caso de los profesores de los espacios curriculares *Práctica Docente III* y/o de *Residencia Pedagógica: Sistematización de Experiencias*, la encuesta tuvo por objetivo indagar cómo resolvieron la cuestión de la observación de las prácticas de desempeño docente y si acaso implementaron dispositivos alternativos. Las respuestas de los docentes permitieron comprobar que, independiente de que el aula del espacio curricular fuese compartida, se establecieron modalidades de trabajo diferenciadas por carreras. En el caso del Profesorado de Educación Secundaria en Biología, se realizaron entrevista a docentes y participación de clases por la plataforma meet de una institución que implementó dicha modalidad. En el Profesorado de Educación Secundaria en Ciencias de la Administración, se realizaron observaciones virtuales, implementó una rúbrica para las clases y diseñó un dispositivo de evaluación que se realizó en conjunto con los co-formadores de la práctica. En el Profesorado de Educación Secundaria en Historia, no hubo observación de prácticas y la modalidad de trabajo acordada por el docente incluyó envío de clases grabadas y confección de actividades para su resolución por parte de los alumnos del secundario, la retroalimentación por parte de los co-formadores y los diálogos testimoniales de los residentes. En el espacio de la *Práctica Docente III*, la estrategia seguida fue la misma para todas las carreras: por un lado, observación y análisis de clases virtuales según el marco teórico proporcionado por el docente y trabajado en el aula virtual (los estudiantes practicantes accedían a través de enlaces de Zoom o Google Meet compartidos por los docentes co-formadores) y, por otro, elaboración de clases no secuenciales—tal como lo establecía la reglamentación vigente— y su dictado de manera sincrónica a través de meeting o zoom.

En lo que respecta a la evaluación, las encuestas posibilitaron comprobar que todos los docentes concuerdan en la adopción de una concepción próxima a la noción de evaluación formativa teniendo en cuenta los criterios especificados dentro del reglamento de evaluación del trayecto de las prácticas docentes y la residencia. Además, gran parte de los docentes entrevistados destacaron que, si bien optaron por esta modalidad de evaluación

en virtud de la necesidad de que los estudiantes pudieran desarrollar una reflexión crítica sobre el rol docente frente a las circunstancias del nuevo escenario, se vieron obligados a mantener también una evaluación de tipo sumativa por cuestiones reglamentarias.

b) Aulas Virtuales

El análisis y recorrido por las aulas virtuales nos permitió conocer que, durante el año 2020, primer momento del aislamiento social por la pandemia COVID-19, la mayoría de los docentes emplearon las aulas virtuales como un recurso únicamente para cargar textos con las clases, subir material bibliográfico. Ello se evidencia no sólo en la ausencia de secciones en las que se informaran los links o enlaces para reuniones o clases virtuales, así como también en la poca atención prestada a la estética general del aula, la organización de las secciones y la casi nula utilización de otros recursos disponibles. Muy pocas eran las aulas utilizadas para que los alumnos entregaran los trabajos prácticos, por lo que se deduce que para ello se emplearon otros canales tradicionales o que implicaban menor esfuerzo en su armado (correo electrónico, whatsapp, etc.). Las aulas carecían de espacios como foros para aclarar dudas y la mayoría de las preguntas que efectuaban eran canalizadas a través de los mismos medios empleados para enviar los prácticos.

Sin embargo, el análisis practicado sobre las aulas virtuales empleadas durante el 2021 muestra que buena parte de las mismas, contrariamente al año anterior, fueron construidas por los docentes pensándolas como los entornos de enseñanza-aprendizaje predilectos. El recorrido por las mismas permitió identificar ciertos elementos recurrentes en todas ellas: una sección de “Presentación” en la que el docente se daba a conocer –mediante una foto y un breve escrito con su trayectoria formativa–, exponía las características y contenidos de la asignatura, clarificaba las pautas de trabajo y criterios de evaluación; otra sección con el nombre genérico de “Clases” en la que se encontraban varios apartados, a veces numerados o con alguna indicación más específica (por ejemplo, unidad del programa a la que pertenecía el contenido a desarrollar en esa clase), que se iban habilitando de forma semanal para los estudiantes. Dentro de esos apartados los docentes colgaban los materiales bibliográficos, objetos de aprendizaje digitales y/o recursos didácticos, así como las diversas actividades o tareas de los alumnos. Finalmente, había una tercera sección en la que los docentes habilitaban foros con propósitos específicos (plantear y/o evacuar dudas

sobre alguna actividad puntual) y/o foros de carácter más general destinados a que operasen como vías de comunicación e interacción para los estudiantes y el profesor. La ponderación de los foros y de la mensajería interna nos permitieron advertir que en sentido general las aulas virtuales fueron mejor aprovechadas por los docentes para encauzar los procesos comunicativos y la tutorización evaluativa. En esa dirección, la publicación de enlaces para las clases sincrónicas y su desarrollo resultaron ser dos estrategias clave en la gestión de las aulas virtuales que, de manera combinada, aseguraron el contacto y dialogo necesario entre el docente y sus estudiantes para desarrollar las diferentes asignaturas.

c) Documentación Pedagógica

Dentro de los textos que compusieron el corpus de documentación pedagógica, el primero en analizar fue la *Resolución N° 364 del Consejo Federal de Educación* del año 2020, en cuyo Anexo se establece el Protocolo Marco y los Lineamientos Federales para el retorno a las clases presenciales en la Educación Obligatoria y en los Institutos Superiores. Además de los “procesos de reorganización y priorización curricular” que luego serían refrendados en una resolución posterior (Resolución 367/20 del CFE), aquella normativa establece que los equipos directivos y docentes de los ISFD desarrollen actividades de continuidad pedagógica no presencial, piensen alternativas en la organización o habilitación de espacios no escolares de intercambio, alternar tiempos de presencialidad y no presencialidad. Y en cuanto a la organización curricular-institucional y la enseñanza práctica en las escuelas asociadas, el documento sugiere: a) priorizar los contenidos de los NAP y de los diseños curriculares contruidos a partir de éstos; b) reorganizar el ciclo curricular-institucional por ciclos/unidades pedagógicas u otros formatos que posibiliten el trabajo conjunto con grupos heterogéneos de estudiantes y el acompañamiento de aquellos alumnos cuyas trayectorias educativas presenten mayores necesidades; c) desarrollar unidades pedagógicas a partir de núcleos problemáticos/significativos que integren diversos contenidos, faciliten el trabajo multidimensional y contemplen criterios de pluridisciplinariedad; d) construir e implementar protocolos específicos para las prácticas pedagógicas que se desarrollan en entornos formativos complementarios por niveles y modalidades (talleres, laboratorios, espacios para educación física, bibliotecas, entre otros) y, en coordinación con las Escuelas Asociadas, para el campo de la práctica profesional de los estudiantes del ISFD; y e) promover que los

estudiantes avanzados en las carreras del ISFD contribuyan desde trabajos de extensión o desde los espacios de la práctica al sostenimiento de la escolaridad.

Ambos textos del CFE conformaron los documentos-marco de la Resolución Ministerial N° 4795/20 del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, en la que esta cartera educativa jurisdiccional establecieron el Marco Normativo de la Evaluación y Acreditación de las unidades curriculares del campo de la Práctica Profesional Docente de carreras de Formación Docente que se implementó en todas las Instituciones de Educación Superior de Gestión Estatal y de Gestión Privada del territorio provincial durante el Ciclo Lectivo 2020 – en virtud de la situación extraordinaria generada por el ASPO– hasta el restablecimiento de la modalidad presencial del servicio educativo en el Nivel Superior. En el Anexo de dicha Resolución se establecen las condiciones para la regularización y aprobación por promoción de las unidades curriculares del Campo de la Práctica, como, por ejemplo: participación en foros/talleres en sincronía, presentación de trabajos prácticos requeridos, desarrollo de tres instancias de clases virtuales y/o presencial en caso de que exista posibilidad, presentación de un escrito que sistematice la experiencia del practicante y/o residente y su defensa en coloquio final. Descontando los documentos normativos jurisdiccionales dirigidos a brindar pautas sobre la evaluación, acreditación y promoción para la escolaridad no presencial y/o combinada en los niveles de educación obligatoria, durante el año 2021 el Ministerio se limitó a fijar –mediante la Resolución Ministerial N° 137/21– los protocolos sanitarios que debían implementarse en las instituciones educativas a fin de garantizar la presencialidad segura y cuidada en el marco de la pandemia del Covid-19. No se emitió ningún nuevo documento que propusiera recomendaciones de cómo llevar adelante las prácticas de enseñanza. En todos los casos, hubo recomendaciones generales de priorizar y/o seleccionar contenidos que debe asegurar los aprendizajes propios de cada carrera docente.

A su vez, el relevamiento y análisis practicado sobre los proyectos y programas de los espacios curriculares a cargo de los docentes entrevistados muestra que la totalidad de los profesores han mencionado las circunstancias excepcionales de cursada escolar debido al aislamiento social. No obstante, pudimos comprobar que las planificaciones presentadas en el año 2020 no contienen mayores aclaraciones y/o argumentos que permiten inferir las innovaciones producidas en los regímenes de asistencia, evaluación y promoción de los espacios curriculares. Por el contrario, las planificaciones del año 2021 son los documentos

que presentan modificaciones significativas, como, por ejemplo, la inclusión de pautas de trabajo asociadas al uso de entornos virtuales y una mayor flexibilización en las condiciones de cursado y regularización. Esta diferencia probablemente se deba a la sanción tardía por las autoridades educativas jurisdiccionales de una resolución-marco en la que los docentes pudieran referenciarse y adoptar criterios que avalaran la introducción de cambios. Además, pese a las recomendaciones alrededor de la necesidad de priorizar contenidos significativos, la presencia de una abultada grilla de temas dentro del programa general constituye un componente de continuidad entre las planificaciones de ambos años.

6. PRINCIPALES RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Según la declaración de la Organización Mundial de la Salud (OMS) del 11 de marzo de 2020, el brote del coronavirus covid-19 se había vuelto para ese entonces una pandemia global, obligando a los gobiernos de numerosos países a establecer diferentes políticas de confinamiento forzoso, distanciamiento social y paralización de actividades que alteraron completa y severamente todos los ámbitos de la vida cotidiana de mujeres y hombres en todo el planeta. La educación, por supuesto, no fue la excepción. En nuestro país, las diferentes instituciones encargadas de educar –jardines de infante, escuelas, colegios, institutos superiores y universidades (de gestión pública y/o privada)– vieron interrumpida su normalidad y, tras algunos meses en los que no funcionaron, debieron retomar sus actividades con premura y creatividad y hacer frente al desafío de reorganizarlas con el propósito de garantizar la continuidad pedagógica de las trayectorias estudiantiles. A tres años del inicio de la crisis del covid-19 que afectó la entera vida cotidiana de las personas a escala planetaria y por su supuesto también de las instituciones que hacen educación, quienes formamos parte de las mismas todavía seguimos aturdidos por el hecho de que la afectación casi total de los sistemas escolares constituyó una realidad totalmente singular y contingente que habilitó experiencias diversas, sumó nuevas preocupaciones y planteó desafíos totalmente novedosos dentro del campo educativo.

Sin embargo, hoy estamos en un momento en que es preciso correrse del asombro, iniciar la apertura de espacios para debatir y reflexionar sobre la multiplicidad de situaciones educativas producidas por la “dislocación pandémica” y comenzar a poner por escrito lo que hemos transitado y aprendido. Ciertamente dicha mirada hacia el pasado, hacia lo que hicimos o no hicimos, no puede verse guiada por un enfoque de análisis centrado en el éxito o fracaso de las políticas o acciones. Dicho camino no llevaría a nada productivo. Antes bien, el centro de pensamiento y deliberación debería estar puesto en identificar lo que la pandemia puso en evidencia: las numerosas deudas y flaquezas de nuestro actual sistema educativo, así como también sus enormes avances y fortalezas. De igual modo, es preciso reconocer la diversidad de posibilidades de atención educativa que fueron practicadas en medio de aquella coyuntura inédita y la necesidad de promover –en la teoría y la práctica– ese abanico de posibilidades más allá del momento pandémico. En ese marco, a través del presente proyecto de investigación nos propusimos explorar las prácticas de enseñanza de

los profesores del Instituto Superior de Formación Docente “Profesor Agustín Gómez” de Paso de los Libres (Provincia de Corrientes) para garantizar la “continuidad pedagógica” en contexto de pandemia. En particular, nos interesó analizar los modos de enseñar seguidos por aquellos docentes a cargo de espacios curriculares que fuesen representativos de los tres campos de la formación docente. Asimismo, buscamos comparar tanto las experiencias como las percepciones de estos docentes acerca de sus prácticas de enseñanza durante los ciclos lectivos 2020 y 2021. A continuación, entonces, volcamos los principales resultados y conclusiones de la investigación encarada por este equipo de investigación.

Desde el inicio de la pandemia, el ISFDPAG transitó por dos momentos diferenciados, pero con características comunes. Por un lado, un primer momento en el que la cancelación de las clases presenciales de las distintas carreras docentes y técnicas dictadas en la institución fue seguida por un intento de dar continuidad y concluir los procesos académicos abiertos a principios del año 2020. Se trató de una etapa caracterizada por reacciones obligadas, inevitablemente apresuradas y aceleradas de directivos y docentes que, siguiendo las premisas establecidas por el Consejo Federal de Educación, procuraban asegurar el derecho a la educación superior de todos los y las estudiantes de la institución en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación. En efecto, el análisis de las reglamentaciones demuestra que la cartera educativa provincial no se desentendió del asunto de la organización y gestión escolar en tiempos de pandemia y, por el contrario, las autoridades de los distintos niveles buscaron ofrecer marcos normativos y protocolos para las distintas instituciones educativas de la jurisdicción.

Aunque todos los supuestos sostenidos para esta primera etapa parecen indicar que los docentes se movían en un mundo lleno de elementos impredecibles y de los cuales no tenían ningún tipo de control, los datos recabados en la investigación acerca de sus prácticas demuestran todo lo contrario: algunos de ellos fueron altamente competentes para cambiar la mirada y redirigirla ante un escenario totalmente nuevo y mucho más demandante del que conocían y en el que estaban acostumbrados a trabajar. Tal como han revelado los testimonios de los docentes encuestados y entrevistados, fue por iniciativa de éstos que comenzaron a emplearse grupos de Whatsapp y/o grupos de Facebook para dar clases y mantener la comunicación con sus estudiantes. Que esas estrategias informales ya fuesen empleadas de forma independiente por los docentes y que posteriormente se extendieran,

alcanzando cierto grado de formalización, demuestra su grado de eficiencia como vías de comunicación. Esta información nos lleva a pensar la responsabilidad que tuvieron los docentes en la promoción y estímulo de una comunicación bidireccional con sus estudiantes, evitando que los mismos se sientan abandonados. Dicho de otro modo, la pandemia requirió que los profesores tomaran para sí los espacios de autonomía que produjo el acontecimiento durante la brusca mudanza a lo digital, habilitando un ejercicio reflexivo de la profesión docente capaz de reconocer que la toma de decisiones requería de estrategias y soluciones inmediatas para que el curriculum –entendido como esa selección de saberes socialmente significativos– sea aprendido en y con otra mediación diferente a nuestras prácticas docentes habituales.

Posteriormente, las autoridades del ISFDPAG habilitaron entornos virtuales de aprendizaje para que los profesores de las distintas carreras docentes y técnicas que se dictan en la institución tuvieran un espacio para desarrollar las secuencias de actividades y contenidos, una política institucional que se llevó adelante a escala provincial. Tal como las encuestas y entrevistas permitieron advertir, las aulas virtuales ya eran también uno de los recursos empleados por algunos pocos docentes de la institución antes de la crisis pandémica, pero no la mayoría. Justamente, el examen de la estructura de esas primeras aulas virtuales nos mostró que, en la gran mayoría de los casos, demostraron la falta de conocimiento de cómo usar la plataforma y sus aplicaciones, reduciendo el aula virtual a un mero recurso técnico. En ese sentido, la planificación y dictado de un dispositivo de capacitación docente constituyó, de acuerdo al testimonio de algunos de los profesores, una política acertada del equipo directivo para potenciar el uso y la integración estratégica de las aulas virtuales en las prácticas de enseñanza. En esa dirección, esta investigación puso en evidencia que, a pesar de la existencia de una nutrida oferta de dispositivos educativos favorables a la inclusión de herramientas digitales en la enseñanza durante los años inmediatamente anteriores a la pandemia, eran muchos los docentes al momento del estallido pandémico que desconocían las ventajas del aula virtual. El estrecho vínculo entre la trayectoria docente y los diferentes “usos” de las aulas virtuales también quedó de manifiesto a partir del caso de aquellos profesores que exhibían una trayectoria formativa que incluyó algún tipo de experiencia o prácticas de aprendizajes con entornos virtuales. En efecto, el cruce de su trayectoria con los datos obtenidos en las encuestas y entrevistas y el

análisis de las aulas virtuales permitió corroborar que los profesores que mejor se adaptaron a la nueva realidad y pudieran resolver la mayoría de los problemas planteados por la interrupción de la presencialidad fueron aquellos que estaban habituados a trabajar con aulas virtuales, ya sea porque habían cursado carreras de grado y posgrado a distancia que implicaban trayectorias formativas mediante el uso de plataformas virtuales, o bien porque ya venían haciendo uso de éstas como espacio complementario de aprendizaje desde mucho antes que se desatara la pandemia. En ese sentido, que el grado de familiaridad con las aulas virtuales puede ser pensado como un capital simbólico clave nos hace visualizar que el valor y el sentido de la experiencia profesional fue fundamental en la toma de decisiones de las prácticas de enseñanza analizadas. Inevitablemente, ello también nos recuerda la importancia de favorecer políticas de formación continua dirigidas a reflexionar sobre el sentido didáctico con que los docentes incorporan la tecnología a sus prácticas de enseñanza o reconocer el valor de la misma en la construcción de los aprendizajes. En otras palabras, nos alerta de la necesidad de trabajar en favor de una mayor incorporación de los entornos virtuales de aprendizaje y su articulación con otras instancias.

A su vez, la investigación también nos permitió comprobar que la experiencia de enseñanza remota de emergencia no estuvo exenta de conflictos y contradicciones en su aplicación. Al contrario, la misma propuesta pedagógica de reemplazar las aulas presenciales tradicionales por formatos virtuales que incluían lenguajes y soportes diversos evidenció tensiones. Debido a que las aulas virtuales de los distintos ISFD de la jurisdicción se hallaban alojados en una única plataforma virtual provincial, se decidió como medida para no hacer colapsar la misma que los docentes a cargo de las unidades curriculares comunes a todas las carreras docentes compartieran un mismo entorno virtual de aprendizaje. Este aspecto nos pareció sumamente significativo a la hora de examinar las experiencias de enseñanza por dos razones. En primer lugar, porque descubre hasta qué punto la viabilidad pedagógica de un recurso como el aula virtual se halla conectada al nivel de dotación tecnológica de un ambiente o institución. Y, en segundo lugar, porque su examen implicaba adentrarse en la trama de acuerdos y disensos entre profesores sobre cómo emplear el aula virtual. Las rispideces y desacuerdos generados entre colegas sobre este asunto nos invitan a reflexionar sobre la relevancia que tienen los equipos directivos de fortalecer el trabajo colaborativo en los equipos docentes y la urgencia de producir estrategias de concertación que permitan

avanzar conjuntamente en la generación de una mayor capacidad de resiliencia en este sector ante futuras crisis, cualquiera que sea su naturaleza. En otras palabras, hay que trabajar sobre consensos básicos a la hora de implementar cualquier política educativa.

Dentro de la investigación, distinguimos a su vez un segundo momento iniciado en febrero de 2021, a partir de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes acerca del retorno a las instituciones educativas de manera progresiva y escalonada, vigilando el estricto cumplimiento de las condiciones sanitarias y alternando turnos más cortos y menos asiduos en las escuelas. La reanudación de las clases presenciales en todos los niveles debía hacerse bajo una modalidad que, en casi todos los casos, combinaba instancias presenciales y no presenciales y a través de la organización de grupos o burbujas para minimizar el contagio y garantizar el control de la población escolar. En esta nueva etapa, por lo tanto, las decisiones institucionales del equipo directivo del ISFDPAG tuvieron por propósito diseñar, organizar y poner en práctica un modelo pedagógico que, combinando ambas instancias, funcionó hasta mediados de septiembre de dicho año, mes en el que el gobierno provincial decretó el regreso hacia la presencialidad cuidada en el marco de la “nueva normalidad”. En términos generales, dentro de un clima que seguía presentando características vertiginosas e inéditas, la propuesta curricular de esta etapa debió andar por un camino poco o nada explorado por los docentes del ISFDPAG: cada profesor debía desarrollar un programa de contenidos diseñado para carreras presenciales a partir de la articulación de una cultura escolar basada en transmisión presencial con una cultura de lo virtual, de lo remoto, con la transmisión desde y a partir de una plataforma. Por un lado, la investigación expuso que los docentes organizaron las clases presenciales siguiendo diversos enfoques teóricos que van desde los más tradicionales (clase magistral), pasando por opciones intermedias (explicación dialogada) hasta los más recientes (por ejemplo, estudios de caso, simulación pedagógica o aula invertida), pero cuyo común denominador fue la articulación de la presencialidad con clases y/o tutorías online dictadas de manera sincrónica a través de la plataforma. Este acompañamiento constituyó en esta etapa una estrategia sumamente útil y eficaz que permitió no sólo un mejor abordaje de las temáticas, sino también la configuración de un espacio de reencuentro con los estudiantes. Cualquiera haya sido el enfoque conceptual elegido, la posible intermitencia de la presencialidad hizo que los docentes tomaran conciencia de la necesidad de hacer

adaptaciones curriculares, profundizaran sus habilidades en este último requerimiento y estuviesen dispuestos a elaborar propuestas claras y novedosas de actividades y evaluación que permitan verificar el logro de los aprendizajes esperados.

Por otro lado, la investigación expuso que buena parte de las aulas virtuales empleadas por los docentes a partir de este período fueron configuradas y valoradas como entornos digitales de formación en complemento con las clases presenciales. En efecto, el mejoramiento de las aulas virtuales se evidenció en un mayor uso del espacio por parte de los estudiantes en los que éstos podían, de forma asincrónica, acceder a diversos recursos, emplear múltiples herramientas y trabajar en actividades orientadas a reforzar o verificar los aprendizajes. Es decir, la arquitectura de las aulas virtuales permite inferir no sólo una mayor inversión de tiempo y compromiso en su diseño, puesta en funcionamiento y seguimiento por parte de los profesores, sino también una mejor comprensión de las posibilidades que ofrecía su incorporación como un activo pedagógico en la necesaria retroalimentación que debe existir entre el profesor y los estudiantes. El mejor aprovechamiento de las aulas virtuales también se evidenció en un mayor uso de las aplicaciones y herramientas de comunicación disponibles en la plataforma (como foros, sección noticias y mensajería interna) por parte del staff docente y los estudiantes. En especial, la investigación posibilitó descubrir que entornos virtuales empleados por los docentes a cargo del dictado de la *Práctica Docente III* y la *Residencia Pedagógica* fueron diseñados como espacios acotados y reconocibles en la plataforma virtual y a partir de una estética y arquitectura con la clara intencionalidad pedagógica de guiar o supervisar un proceso de aprendizaje progresivo y propiciatorio de un alumno más independiente y comprometido con sus propias trayectorias de aprendizaje. Indudablemente, las experiencias de algunos docentes respecto del uso y explotación de las aplicaciones del aula virtual a través de actividades como las discusiones en grupo, los debates, el estudio independiente (chat, foros, cuestionarios, wiki, podcasts, videos) durante este segundo momento nos revelan que la implementación de la enseñanza remota de emergencia les permitió disipar sus prejuicios sobre el uso de las aulas virtuales y advertir el potencial pedagógico de ambientes híbridos de enseñanza-aprendizaje (que combinen instancias presenciales y no presenciales).

Finalmente, la investigación que llevamos adelante nos posibilitó revelar que espacios como la *Práctica Docente III* y la *Residencia Pedagógica*, acostumbrados a la plena

presencialidad, debieron reinventarse por completo, habilitando otros modos de transitar el oficio docente por fuera de los escenarios convencionales sin que ello significara sacrificar el rol docente y el vínculo con los co-formadores. De esa manera, se implementaron estrategias diferentes e innovadoras de formación que posibilitaron a los estudiantes desarrollar y reflexionar sobre el quehacer docente: conversatorios con especialistas, con los co-formadores y con docentes de diversos contextos; observación de clases virtuales en distintos ciclos de la escolaridad obligatoria; grabación de microclases y simulaciones; dictado de clases no secuenciales y secuenciales a través de plataformas virtuales, entre otras. En lo que respecta a la evaluación, la investigación permitió conocer que la evaluación sumativa y la evaluación formativa fueron las opciones que cobraron mayor impulso durante la pandemia en virtud de que ambas, pero sobre todo la segunda, permitían al grupo de docentes recolectar un conjunto de evidencias diversas, ricas y potentes sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Así lo hicieron particularmente aquellos profesores a cargo de la *Práctica Docente* y de la *Residencia Pedagógica*, quienes encontraron en la evaluación formativa una herramienta sumamente productiva para retroalimentar las diferentes prácticas docentes de los estudiantes y con la suficiente plasticidad para cumplir con las necesidades de dos espacios curriculares que, habituados al régimen presencial, debieron mutar su lógica de funcionamiento. Además de ratificar la importancia que han tenido las nuevas metodologías evaluativas en los últimos tiempos, los testimonios docentes analizados en esta investigación demuestran una mayor valorización y atención al protagonismo de los estudiantes en la propia ponderación de sus aprendizajes mediante producciones escritas (bitácoras, portfolios) y su defensa en instancias orales (coloquios).

Sin embargo, la mayoría de los docentes con los que se trabajó en la investigación no lograron reflejar en sus planificaciones la complejidad de la realidad social y educativa que les tocó transitar, así como tampoco pudieron –o no supieron cómo o bien no tuvieron el tiempo para– plasmar por escrito las y otras particularidades del cursado y promoción de los espacios curriculares. En ese sentido, los proyectos de cátedra del año 2020 continuaron exhibiendo criterios de cursado y evaluación que resultaban anacrónicos e inadecuados para el contexto educativo inaugurado tras la pandemia, mientras que los proyectos presentados en 2021 introdujeron algunas modificaciones pero que ciertamente no dan cuenta de las diferentes estrategias y respuestas ensayadas ante las situaciones emergentes. En buena

medida esta situación puede explicarse debido a la falta de un encuadre normativo en la cual los docentes pudieran referenciarse, el cual fue recién producido por las autoridades ministeriales de la jurisdicción de manera bastante tardía. Hasta que dicha resolución entró en vigencia y fue comunicada por la Dirección del Nivel Superior, la enseñanza quedó librada a las autoridades de los ISFD y a las decisiones de los docentes.

En consecuencia, la ausencia de referencias a los cambios y las continuidades en las prácticas de enseñanza dentro de los proyectos y programas de cátedra se vinculan a una siempre presente urgencia de tener que proponer respuestas a la particular coyuntura que experimentaron los equipos directivos y docentes de la institución. Es, en ese sentido, que consideramos haber hecho una contribución valiosa con la presente investigación al poder reconstruir algo que no quedó grabado en el papel: la reconfiguración de los procesos de enseñanza de un colectivo docente a partir de un contexto que obligó a salir de sus zonas de confort, explorar terrenos y otra serie de metáforas que solemos emplear para referirnos al empleo de diversas tácticas y estrategias (priorización de contenidos, mayor dialogo entre pares, uso intensivo de la tecnología, combinar entornos de aprendizaje, entre otros) para garantizar el derecho a la educación. Al mismo tiempo, nos ha permitido poner en alerta sobre la urgencia de relevar las diversas deudas y problemas persistentes dentro de la educación superior y que la crisis pandémica puso al descubierto. En definitiva, siguiendo las reflexiones de Inés Dussel (2020), esperamos que al dar cuenta de estas micro-experiencias de innovación educativa que tuvieron lugar en el Instituto Superior de Formación Docente “Profesor Agustín Gómez” podamos aportar, de algún modo, a la formación inicial de futuros educadores con la suficiente capacidad y resiliencia para transitar, de la mejor manera posible, futuros contextos de emergencia.

8. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

Como resultado de la investigación nos parece pertinente pensar estrategias institucionales para replantear los enfoques pedagógicos clásicos y experimentar otras modalidades, que bien estructuradas, pueden tener resultados positivos como, por ejemplo, dar continuidad al aprendizaje combinado entre clases presenciales y clases virtuales.

Destacamos como buena práctica la utilización de las mejores capacidades de ambas modalidades, aprovechando la fortaleza de la presencialidad y optimizando los recursos de las aulas virtuales y plataformas educativas.

El nuevo modelo de educación, que se está construyendo, va a combinar lo mejor de la enseñanza tradicional con la tecnología por lo que es necesario, que una institución que forma a formadores de la educación obligatoria, incorpore estos recursos y habilidades en las carreras de enseñanza superior.

Como se señala en la investigación, una de las principales dificultades fue el acceso a la conectividad, por lo que es necesario garantizar su acceso para hacer frente a las propuestas de la nueva normalidad y los proyectos superadores pos pandemia.

Se hace indispensable trabajar en un proyecto institucional que prevea un plan de contingencia ante posibles situaciones similares.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Gordón, F. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, XLVI (3), 213-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 9 (30), 329-333. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603008.pdf>
- Amuchástegui, M. A.; Caverzacio, L. M.; Cuello, S. A.; 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. Beltramino, L. (comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 305-312). Universidad Nacional de Córdoba.
- Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en Ciencias Sociales*. FLACSO.
- Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 189-201). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Bondar, C. I. y R. G. Aguirre (2020). La Educación Superior en tiempos de aislamiento social preventivo y obligatorio por COVID-19. Experiencias y reflexiones desde el Instituto Superior de Formación Docente de Ituzaingó. Corrientes. Argentina. *Revista Paraguaya de Educación*, 9 (1), 47-68.
- Cardona-Londoño, C. M., Ramírez-Sánchez, M. y Rivas-Trujillo, E. (2020). Educación superior en un mundo virtual forzado por la pandemia del COVID-19. *Espacios*, 41 (35), 44-57.
- Cassigoli Salamon, R. (2016). Antropología de las prácticas cotidianas: Michel de Certeau. *Chungará*, 48 (4), 679-690. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562016005000033>
- Cruz, E., Faye, F., Otero, F. Zurdo Tagliabúe, M. (2020). El co-diseño como apuesta: relato de una experiencia formativa en tiempos de pandemia. En Beltramino, L. (comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. (pp. 337-341). Universidad Nacional de Córdoba.

- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Educación, Formación e Investigación*, 6 (10), 11-25.
- de Luca, M. P. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. *Análisis Carolina*, 33, 1-12. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-33.-2020.pdf>
- Fontana, A. (2020). Pandemia, tecnologías digitales y formación docente. Preguntas a partir de la experiencia. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 189-201). UNIPE Editorial Universitaria.
- Giménez, M. (2020). Tiempo de pandemia: vivencias, reflexiones y aprendizajes. En Beltramino, L. (comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 349-353). Universidad Nacional de Córdoba.
- Gutiérrez, A. B. (2003). La educación como práctica social en la teoría de Bourdieu: elementos de análisis a partir del caso de un conjunto de familias pobres de Córdoba, Argentina. *Revista Complutense de Educación*, 14 (1), 115-132. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303120115A>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27 (1-12). <https://medicine.hofstra.edu/pdf/faculty/facdev/facdev-article.pdf>
- Lederhos, M., Müller, M. y Veglia, S. (2020). Posibilidades del aprendizaje situado «en la distancia». Una propuesta integrada y colaborativa en el campo de la práctica en la formación docente inicial. En Beltramino, L. (comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 298-304). Universidad Nacional de Córdoba.
- Pérez Rojas, M.; Zancov, T. y Ferreyra Petrini, M. (2020). La enseñanza de la pedagogía en tiempos de COVID-19. ¿Cómo y qué enseñamos a los/as futuros/as docentes? Desafíos y oportunidades. En Beltramino, L. (comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 324-329). Universidad Nacional de Córdoba.

- Picón, G. A., Karina, G., Caballero, G. de y Paredes, N. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Human Sciences*, 1-16. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.778>
- Rodríguez Torres, A. C. y Danieli, M. E. (2020). Gestionar instituciones educativas en tiempos de aislamiento social. El desafío de re-crear condiciones para la enseñanza en la virtualidad. *Educación, Formación e Investigación*, 6 (10), 105-117.
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M., Torres Carrasco., R., Agüero Servín, M. M. de, Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Jaimes Vergara, C. A. y Rendón Cazales, V. J. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 21 (3), 1-24. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e2020v21n3.a12>
- Sanjurjo, L. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*, 2 (3), 71-84.
- Scarpinello, C. y Salguero, S. (2020). Formación docente desde otras presencialidades: Breakoutedu en Facebook. En Beltramino, L. (comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. (pp. 313-318). Universidad Nacional de Córdoba.
- Suárez, N. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19. *CienciAmérica*, 9 (2), 109-114.
- Villar, A. (2016). Educación Superior y Entornos Virtuales. En Villar, A. (comp.). *Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior*. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes, pp. 29-33.
- Valsiner, J. (2015). The place for synthesis: Vygotsky's analysis of affective generalization. *History of the Human Sciences*, 28 (2), 93-102.
- Yuni, J. A. & Urbano, C. A. (2013). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.

10. ANEXOS

A. Modelo Carta Aval para Docentes

Paso de los Libres,

Instituto Superior de Formación Docente Prof. Agustín Gómez

Director de Proyecto

Magt. Horacio Zapata:

El/La que suscribe, profesor/a,
DNI y estando a cargo del/los espacio/s curricular/es
..... expreso mi aval a
la solicitud de autorizar el uso de los datos recopilados en las encuestas y entrevistas y el
ingreso y análisis de las aulas virtuales correspondientes al/los espacio/s curricular/es
mencionados y que son objeto de interés del Proyecto *“De la “Virtualidad Abrupta” a la
Educación Bimodal: análisis de las prácticas de enseñanza en el Instituto Superior de
Formación Docente “Profesor Agustín Gómez” durante la pandemia, Paso de los Libres,
Corrientes, 2020-2021”* en el marco de la Convocatoria a proyectos de investigación de
Institutos superiores de formación docente 2021

Firma del docente

D.N.I.

Aclaración

B. Modelo encuesta suministrada a docentes

Estimadas/os colegas:

Las y los invitamos a participar de la siguiente encuesta referida a las prácticas de enseñanza implementadas por los docentes a raíz de la pandemia para garantizar la continuidad pedagógica durante los últimos dos años en los que el ASPO condujo a replantear los modos de enseñar dentro de nuestro ISFDPAG. La misma forma parte de las actividades desarrolladas en el marco del Proyecto de Investigación Educativa *De la “Virtualidad Abrupta” a la Educación Bimodal: análisis de las prácticas de enseñanza en el Instituto Superior de Formación Docente “Profesor Agustín Gómez” durante la pandemia, Paso de los Libres, Corrientes, 2020-2021.*

IMPORTANTE: La encuesta está dirigida a aquellas/os docentes que dictan los espacios curriculares preseleccionados por el equipo de investigación y que a continuación se detallan: Historia Argentina y Latinoamericana, Didácticas Específicas o Enseñanzas de Áreas Específicas, Práctica III y Residencia Docente. Responda el cuestionario únicamente si usted estuvo a cargo de alguno de esos espacios curriculares mencionados durante el año 2020 en alguna de las carreras dictadas en el ISFDPAG. Agradecemos proporcionar la información requerida.

A- PERFIL DEL DOCENTE Y CARACTERÍSTICAS DEL ESPACIO CURRICULAR

1-Nombre/s y Apellido completo/s:

2 a-Título/s de Grado

	Docente de Nivel Medio
	Docente de Nivel Superior
	Docente Universitario
	Licenciatura

2 b Postítulos

	De Actualización
	De Especialización
	Diplomatura

	Ningún postítulo
--	------------------

2 c Titulo/s de Posgrado

	Especialización
	Maestría
	Doctorado
	Ninguna titulación de posgrado

3- Carrera/s en la que se desempeña dictando. (indique únicamente aquella/s carrera/s en la que dicta alguna/s de las unidades curriculares mencionadas).

	Profesorado de Educación Inicial
	Profesorado de Educación Primaria
	Profesorado de Educación Secundaria en Biología
	Profesorado de Educación Secundaria en Historia
	Profesorado de Educación Secundaria en Geografía
	Profesorado de Educación Secundaria en Ciencias de la Administración
	Profesorado de Educación Secundaria en Matemática

4 a. Unidad/s Curricular/es que dicta.

	Historia Argentina y Latinoamericana
	Didáctica Específica (o Enseñanza del Área Específica)
	Práctica Docente III
	Residencia Docente

4.b Detallar el nombre correcto del o los espacios curriculares según el Plan de Estudios vigente (si dicta más de uno explicitar cada uno de la siguiente manera:

1.....2.....)

5 a- Formato de la Unidad Curricular (según el Plan de Estudios Vigente, si dicta más de uno completar también 5.b respetando el orden de los espacios curriculares de 4.b.)

	Materia (Regular)
--	-------------------

	Materia (Promocional)
	Seminario/Taller (Promocional)

6-Señale el modo por el cual accedió al dictado de la Unidad Curricular

	Por Propuesta
	Por Padrón
	Por Concurso

7- Situación de Revista en el espacio o los espacios curriculares según corresponda. (de dictar más de un espacio responder 7.b manteniendo los criterios de respuesta 4.)

	Titular
	Interino
	Suplente

B – CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES TECNO-PEDAGÓGICAS PUESTAS EN JUEGO

8-Establecido el ASPO y suspendida la presencialidad, ¿Cómo resolvió el tema de la comunicación con sus estudiantes (tanto con aquellos que contaban con computadoras y otros dispositivos de conexión como con aquellos que no disponían de los mismos)? ¿Qué recursos empleo para tomar y mantener contacto con los estudiantes?

9-Al momento de producirse la implementación de la virtualidad, ¿tenía algún tipo de experiencia educativa –ya sea como docente o como estudiante– que implicara el uso de aulas virtuales?

	Suficiente experiencia
	Mediana experiencia
	Ninguna experiencia

10-Si la tuvo ¿de qué modo pudo capitalizar dicha experiencia en la administración de su propia aula virtual?

11-Dentro del aula virtual, ¿Qué otras TIC empleó? ¿Cuáles priorizó y por qué?

12– ¿Qué principios pedagógico-didácticos guiaron el uso y aplicación que hizo de las TIC?

13- ¿Cuáles fueron los conocimientos y habilidades que necesitó revisar y/o fortalecer en el uso de las TIC?

14- ¿Tuvo algún tipo de dificultad u obstáculo en el uso de las TIC? Si las tuvo, aclare ¿Cuáles fueron los principales obstáculos que condicionaron su tarea docente?

15-Al revisar su propia experiencia, ¿considera que el aula virtual que diseñó durante el año 2020 para llevar adelante su asignatura resultó ser una herramienta de trabajo que facilitó la tarea de la enseñanza y promovió aprendizajes significativos en sus estudiantes? Fundamente su respuesta.

C – PRÁCTICAS O ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

16. a-Entendiendo que las “prácticas de enseñanza” o “estrategias de enseñanza” pueden definirse como una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que sólo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve (Aiello, 2005), ¿Cuál estrategia empleó en el desarrollo de sus clases a través del aula virtual? (puede marcar más de una).

☐	Clases teóricas magistrales
☐	Explicaciones dialogadas
☐	Aprendizaje basado en problemas
☐	Simulación pedagógica
☐	Grupos colaborativos de aprendizajes
☐	Aula invertida
☐	Ninguna de las anteriores

16.b. Explique ¿por qué la/s eligió? Fundamento y resultado:

17-En caso de que no haya implementado ninguna de las anteriores, detalle a continuación ¿cuál estrategia de enseñanza implementó, por qué decidió hacerlo y qué resultado/s obtuvo?

18- ¿Le significó mucho esfuerzo y/o preparación la elección, organización y aplicación de las estrategias? Fundamentar.

D - FORMAS DE CURSADO, EVALUACIÓN Y/O ACREDITACIÓN IMPLEMENTADAS

19-¿Qué aspectos del régimen de cursado y acreditación de la unidad curricular mantuvo y cuáles debió modificar y/o flexibilizar?

20- ¿Estableció alguna serie de requisitos mínimos nuevos para el cursado y acreditación de la unidad curricular? Si lo hizo, especifique cuáles.

21-En caso de que dicte (o haya dictado) las unidades curriculares de Práctica III y/o de Residencia Docente, ¿Cómo resolvió la cuestión de la observación de las prácticas de desempeño docente? ¿implementó dispositivos alternativos?

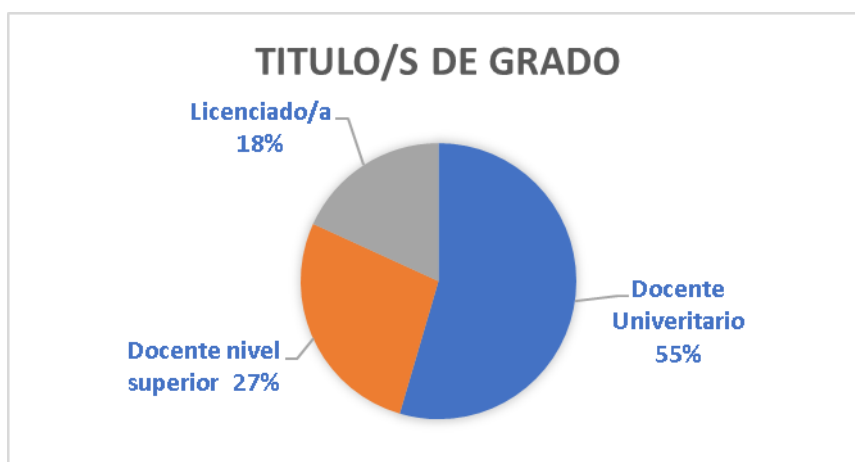
22- ¿En qué concepción de la evaluación se asentó para diseñar las actividades y/o dispositivos de valoración de los aprendizajes?

23- ¿Cuáles fueron los aspectos positivos al momento de evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través del aula virtual?

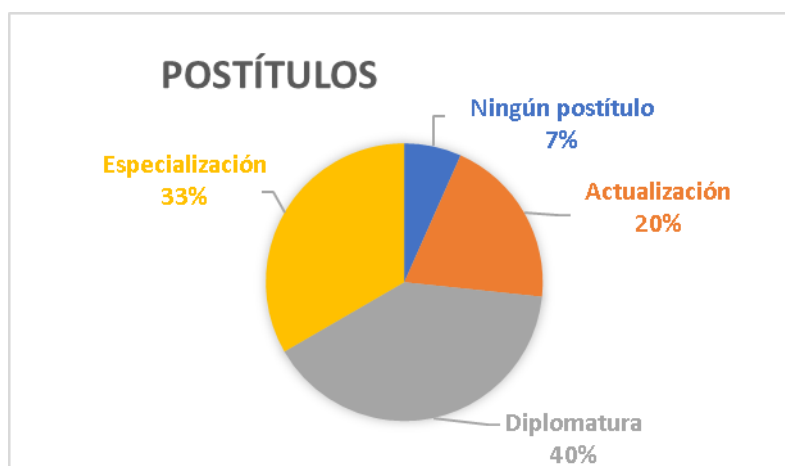
24- ¿Cuáles fueron los aspectos negativos al momento de evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través del aula virtual?

C. Resultados de encuestas expresados en gráficos y cuadros

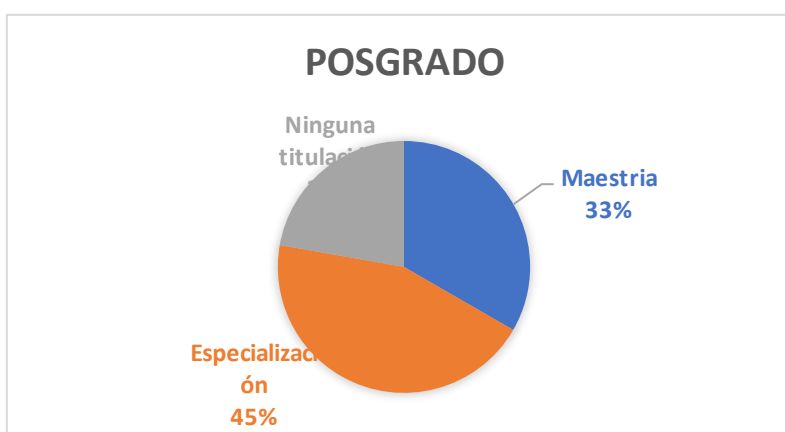
Cuadro 1. Título/s de Grado



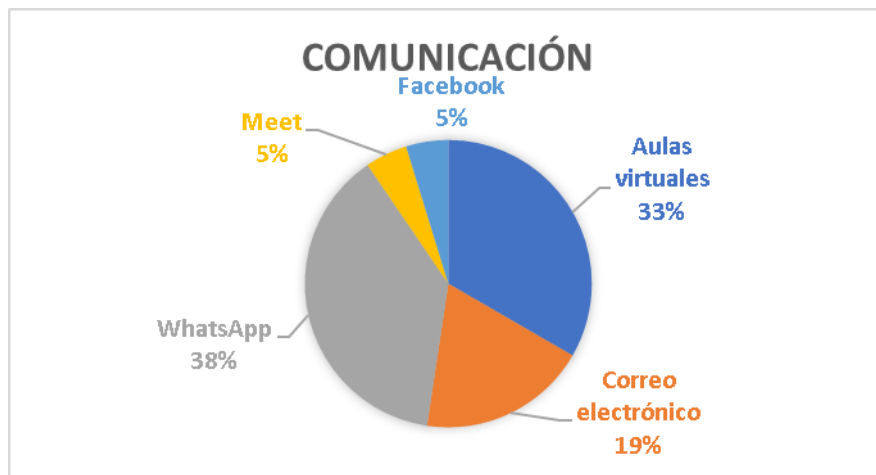
Cuadro 2. Postítulos



Cuadro 3. Posgrados



Cuadro 4. Medios de Comunicación



Cuadro 5. Herramientas Utilizadas del Aula Virtual

Herramientas utilizadas en el aula virtual	Cantidad de docentes
Mensajería interna	4
meet	3
zoom	3
videos	6
chats	1
canvan	1
Ginially	2
Power pont	1
padlet	2
Imágenes interactivas	1
gráficos	1
Google académico	1
encuestas	1
Libros digitales	1
blogs	1
Softwares educativos	1

Cuadro 6. Estrategias Docentes

Estrategias	Elección de los docentes
Clases teóricas magistrales	1
Explicaciones dialogadas	8
Aprendizaje basado en problemas	3
Simulación pedagógica	4
Grupos colaborativos de aprendizajes	6
Aula invertida	4