

II CONGRESO DE EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA DEL MERCOSUR Cambios y continuidades hacia escenarios combinados

Corrientes, 20 y 30 de junio de 2023

DESAFÍOS DE LA TRANSICIÓN HACIA ESCENARIOS COMBINADOS, DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE FORMACIÓN DOCENTE

Gustavo Raúl Leyes - email: gustavo_leyes@educ.ar
Gabriela Mirta Staffieri - email: gabystaffieri@gmail.com
Selva Beatriz Toledo - email: selvatoledo973@gmail.com

Instituto Superior de Formación Docente Bella Vista, Corrientes.

Eje temático: Educación en tecnologías para la enseñanza. Cambios y continuidades.

Objetivos del trabajo

- Sintetizar parte de los resultados de un trabajo de investigación acerca de las estrategias que utilizaron los estudiantes ingresantes a carreras docentes de nivel superior, para autorregular sus procesos de aprendizaje en el marco de la inclusión forzosa de las TIC en el periodo 2020-2021;
- Reconocer algunos desafíos a considerar en la transición progresiva hacia escenarios combinados en la formación docente inicial de nivel superior, desde la experiencia transitada por los estudiantes.

Encuadre

Este trabajo pretende reconocer algunos desafíos a considerar en la transición progresiva hacia escenarios combinados en la formación docente inicial de nivel superior, desde la experiencia transitada por los estudiantes ingresantes durante el aislamiento obligatorio por COVID-19. Tales desafíos surgen de la relectura de las conclusiones de una investigación financiada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), en el marco de la Convocatoria 2021 de proyectos de investigación educativa. El trabajo se desarrolló en el Instituto de Formación Docente Bella Vista durante el ciclo lectivo 2022, y tuvo como propósito identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes ingresantes, cohortes 2020 y 2021, en contextos de enseñanza remota y bimodal (Leyes, G. et al., 2023).

El interés por el problema surgió de considerar que, desde el decreto presidencial N° 297/20 del 19 de marzo y durante las diferentes fases de la pandemia COVID-19, la educación adoptó rasgos de *excepcionalidad*. Siguiendo a Agamben (2006), entendemos que la excepción no surge como autorización para transgredir la regla, sino que es la suspensión de las reglas habituales la que habilita lo excepcional, como condición para seguir existiendo como reglas. En educación, tal suspensión del aparato normativo modificó, específicamente, los tres ejes que Dussel (2020) considera como estructurantes de la relación pedagógica: el eje espacio-temporal, el eje de contenidos, y el eje de las tecnologías. Tanto la bimodalidad, como la virtualidad plena se construyen mediante diferentes modificaciones de estos mismos ejes.

El caso de los estudiantes ingresantes de profesorado de nivel superior nos resultó especialmente relevante, ya que históricamente, los Institutos Superiores de Formación

Docente (en adelante, ISFD) han acompañado su ingreso mediante dispositivos orientados a construir la identidad del rol de estudiantes, fortalecer las capacidades de lectura y escritura académicas, y actualizar algunos saberes disciplinares necesarios para las carreras que inician. Habitualmente este acompañamiento se sostiene durante los primeros dos años de formación, y también en otras instancias de participación estudiantil. Sin embargo, durante los ciclos 2020 y 2021, aun habiendo transitado por dispositivos similares, los ingresantes iniciaron sus estudios superiores en condiciones diferentes, en el marco de un escenario de enseñanza remota de emergencia (Hodges, Moore, Looke, Trust y Bond, 2020) que requería un acompañamiento inédito, y para el cual los ISFD y sus docentes tampoco estábamos suficientemente preparados.

Hemos focalizado en las estrategias de aprendizaje debido a que constituyen un aspecto nodal de la transición entre el nivel secundario y el superior y porque, tanto en su definición conceptual como metodológica involucran aspectos relativos a dimensiones del aprendizaje fuertemente afectadas en el contexto del aislamiento y el distanciamiento social preventivo obligatorio por la pandemia COVID-19: la planificación del tiempo, la interacción con el material de estudio, la resolución de actividades, la motivación ligada al aprendizaje, y la colaboración con los pares y profesores.

Hemos adoptado las conceptualizaciones de Nisbet y Shucksmith (1997) que definen a las estrategias de aprendizaje como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Definiciones posteriores amplían el enunciado señalando que se trata de “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo, 1998: 27).

Sobre los mismos principios, otros autores optan por hablar de Aprendizaje Autorregulado, al que definen como “un proceso activo de construcción por el cual los estudiantes eligen metas de aprendizaje e intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta, guiados por metas personales y por el contexto. Estas actividades de autorregulación pueden mediar las relaciones entre los individuos, el contexto y sus logros” (Pintrich, 2000).

Aunque existen numerosos modelos teóricos que describen las estrategias y las dimensiones del aprendizaje autorregulado, hay coincidencia en señalar al menos cuatro de interés en contextos virtuales de aprendizaje: la planeación y control de las actividades, la motivación, la colaboración con los pares, y el apoyo del docente. Hemos adoptado estas cuatro dimensiones, debido a que se hallan también definidas operativamente y se incluyen en una Escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje validada empíricamente (Berridi Ramírez, Martínez Guerrero y García Cabrero, 2015; Berridi Ramírez y Martínez Guerrero, 2017)

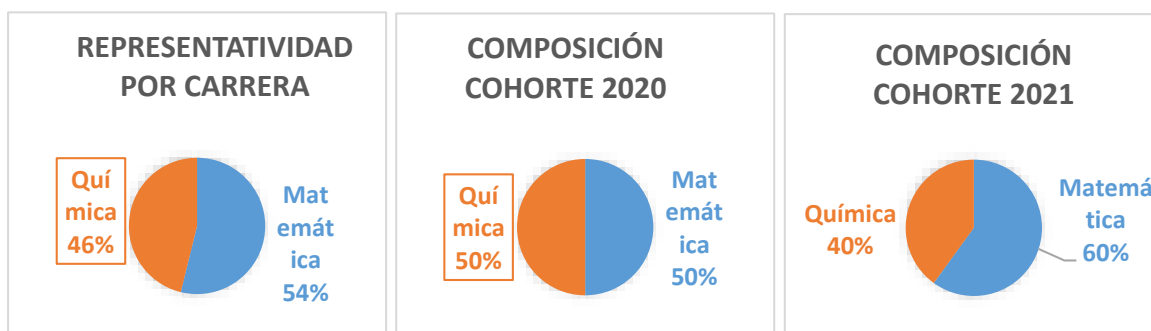
Decisiones metodológicas.

A partir del interrogante “¿*Cuáles son las estrategias de aprendizaje que los estudiantes ingresantes cohorte 2020 y 2021 de los Profesorados de Educación Secundaria en Matemática y en Química del Instituto Superior de Formación Docente Bella Vista desarrollaron en situaciones de enseñanza remota y bimodal?*” se planificó una investigación cualitativa, no experimental de tipo exploratorio-descriptivo.

El trabajo se centró en los estudiantes que, durante los ciclos 2020 y 2021, iniciaron el cursado de carreras de formación docente en contextos de virtualidad y bimodalidad. Se circunscribe a los estudiantes ingresantes del ISFD Bella Vista, que en los años mencionados, iniciaron el cursado de los Profesorados de Educación Secundaria en Matemática o en Química, y que no contaban con trayectoria previa en el nivel superior.

La selección de estas carreras se debe a que el número de estudiantes ingresantes en las cohortes mencionadas que continuó su trayectoria en 2022 es reducido, lo que permitió trabajar con la totalidad de la población en el periodo de la investigación (Febrero de 2022 a Marzo de 2023). También, a que Matemática y Química son ciencias exactas básicas presentes en diferentes carreras docentes, por lo que conocer lo que sucede en ellas puede permitir entrever lo que ocurre también en otras carreras de los ISFD.

Los siguientes gráficos representan la composición de la población definitiva, por cohorte, por carrera, y combinando ambos criterios.



Para el diseño de los instrumentos de recolección de datos, y para el análisis de los resultados, se consideraron cuatro dimensiones de análisis de las estrategias de aprendizaje, de amplia aceptación entre los referentes teóricos y en el estado del arte: la planeación y control, las atribuciones motivacionales asociadas al aprendizaje, la colaboración con compañeros, y el apoyo de los profesores. Se utilizó, en primer lugar, una encuesta, elaborada a partir de la Escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje (Berridi Ramírez et al., 2015), y posteriormente al análisis de ese primer relevamiento, una entrevista individual que permitió profundizar en los aspectos más significativos de los resultados de la encuesta.

El tratamiento y análisis de los datos recogidos se realizó a partir del método comparativo constante (Cappellacci, Ros y González, 2015; Pievi y Bravín, 2009), con apoyo del software ATLAS.ti 9, y permitió construir categorías conceptuales que profundizan en la interpretación de las cuatro dimensiones mencionadas.

Desafíos para la transición hacia escenarios combinados, a la luz de los resultados

La relectura de los resultados de la investigación nos permitió reconocer los siguientes desafíos, que presentamos sin jerarquía de prioridades.

1) *Es necesario diseñar dispositivos orientados a que los estudiantes aprendan a autorregular y planificar su tiempo de estudios.*

Los estudiantes que mejor lograron transitar las condiciones de pandemia, son quienes registraban fechas académicas importantes, planificaban sus tiempos de estudios, y lograban respetar su propia programación.

Los entrevistados coinciden en que estudiar en la virtualidad toma más tiempo que hacerlo de forma presencial. Algunos adoptaron como rutina estudiar las horas del día que habitualmente asistirían a clases, pero la mayoría necesitó dedicar casi el doble de tiempo que el habitual de cursado para lograr cumplir con todo.

La forma predominante de planificar el cumplimiento de las actividades fue organizar un cronograma de entregas pendientes, y dedicar mayor atención a la

actividad con plazo más próximo. Sólo realizaban tareas de más de una unidad curricular a la vez si los plazos de entrega entre una y otra eran mínimos o coincidentes.

Una razón de que requirieran más tiempo que el habitual fue que la mayoría de las clases tenía formato de texto, lo que suponía leer más de una vez para construir una interpretación de la misma antes de resolver las propuestas de trabajo.

Otra razón, es que con frecuencia se les solicitaba actividades de producción de textos argumentativos, con toma de posición personal. Se trata de propuestas que en condiciones de presencialidad, probablemente se habrían realizado en forma de debate o de conversatorio, sin las exigencias y tiempos propios de la escritura académica.

2) La interacción de los estudiantes con el material de estudio se orienta a la resolución de las propuestas de trabajo, aunque ello suponga una comprensión parcial del contenido.

Los estudiantes afrontaron la gran cantidad de material bibliográfico y clases en formato texto mediante variadas estrategias de lectura de diferente complejidad. Se reconocen técnicas habituales de lectura exploratoria centrada en los paratextos (títulos, subtítulos, imágenes, textos destacados), seguida de una segunda lectura más detenida, pero la estrategia predominante fue realizar la lectura centrándose en objetivos. Los estudiantes comenzaban revisando las actividades que debían responder, luego leían los textos y clases buscando específicamente la información necesaria para resolverlas.

Otros, para optimizar el tiempo y cumplir con la mayor cantidad de lecturas posible, leían primero los textos más cortos, postergando los que requerirían más tiempo.

En muy menor medida, algunos estudiantes buscaban otras lecturas, ya sea para profundizar lo estudiado, o porque las lecturas proporcionadas por el docente no le resultaron claras y sentían la necesidad de otras para comprender el tema o resolver las propuestas.

3) Se requiere considerar los requerimientos tecnológicos no sólo en términos de disponibilidad y accesibilidad, sino también en términos de almacenamiento.

La organización del material de estudio facilita situar un texto o una clase en el contexto de una temática, de un eje del programa, y de una unidad curricular; cognitivamente, además, facilita su recuperación en la memoria. Para los estudiantes, tal organización consiste fundamentalmente en crear carpetas virtuales que actúen como repositorios de clases, videos, y material bibliográfico para cada unidad curricular. Esta organización resulta eficiente cuando se cuenta con una computadora, pero es mucho más compleja cuando el dispositivo es un teléfono celular o una Tablet. Por esta razón, muchos estudiantes optaron por imprimir las clases y textos siempre que las condiciones económicas lo permitían, o si la extensión de los textos hacía viable su impresión. En ausencia de una computadora realizan, en definitiva, una selección del material que no obedece a la pertinencia académica sino a factores económicos.

4) Es imprescindible pautar tiempos y espacios de consulta en las instancias virtuales y bimodales que, además, se cumplan.

En su interacción con el material de estudio, los estudiantes elaboran preguntas con la intención de consultar en cuanto les sea posible. La estrategia cognitiva de formular preguntas para consultar con otros supone una autoevaluación metacognitiva y un control consciente de los procesos de aprendizaje, que requiere la orientación de otro para resolver aquello que no se logró entender. Durante la virtualidad y bimodalidad, en cambio, no siempre hubo la inmediatez propia de las comunicaciones cara a cara, y algunas dudas quedaban sin respuesta. Lo mismo sucedió con las actividades y las

participaciones en foros. En muchos casos, no hubo intervenciones de los profesores que retroalimentaran la participación, o propongan algún tipo de cierre parcial a partir de las respuestas de los estudiantes.

5) Aunque todas las unidades curriculares pueden adecuarse a la bimodalidad y a la virtualidad, es necesario evaluar cuáles requieren mayor presencialidad, especialmente durante los primeros dos años de cursado.

Los estudiantes hacen diferencias en sus experiencias con la virtualidad según Campos de formación. El Campo de Formación General se percibe como más “teórico” y factible de estudiarse de manera virtual y bimodal, mientras que en el Campo Específico, consideran necesario ser más “precisos” y “prácticos”.

En el caso de la investigación, las áreas de Matemática y Química presentan, por supuesto, formas específicas de vincularse con el conocimiento, en muchos casos procedimentales, técnicas, que requieren no sólo comprensión sino también ejercitación y reflexión sobre lo realizado, y quizás allí radica la necesidad irrenunciable de la presencia del docente, o al menos, de propuestas sincrónicas. En todo caso, a efectos de generalizar, podemos decir que la naturaleza epistémica del contenido disciplinar en ciertos casos actúa como un condicionante, mientras que en otros facilita su abordaje virtual y asincrónico.

6) Al menos durante los primeros dos años, los estudiantes requieren de instancias de explicación o exposición verbal del contenido.

Los estudiantes ingresantes necesitaron contar con explicaciones verbales de los temas que estudiaban. Tal necesidad, en ocasiones, era cubierta por las clases virtuales sincrónicas, pero la mayoría de las veces se resolvía explorando videos en YouTube que les proporcionaban una exposición breve para comprender el tema leído, o bien, para tener una versión más “práctica” de lo que estaban estudiando, intentando identificar ejemplos, situaciones de aplicabilidad, etc.

La principal expectativa de los estudiantes es que los docentes logren brindar explicaciones que faciliten la comprensión del contenido. Las clases virtuales que mejor lograban reproducir las dinámicas de la presencialidad fueron las más provechosas para los ingresantes. Sobre todo, valoran positivamente las explicaciones que se desarrollan en un lenguaje coloquial, no exageradamente técnico; son sintéticas, “guían” la comprensión del tema organizándolo según cierto orden y llamando la atención sobre lo más relevante. La mayoría de las clases durante el periodo de pandemia parecen no haber satisfecho plenamente estas expectativas, ya que les resultaban extensas, centradas en actividades, con abundante bibliografía, y generalmente sin una explicación previa del docente.

7) La consolidación de equipos de trabajo es una clave para fortalecer no sólo los vínculos, sino también la continuidad en los estudios.

Más del 70% de los encuestados ha constituido grupos de compañeros para apoyarse mutuamente en sus estudios. En general predominaron los grupos fijos, y esos vínculos fueron clave para sostenerse mutuamente.

Una estrategia vinculada al trabajo colaborativo fue la construcción de espacios de intercambio entre pares, no orientados a tareas específicas. Los estudiantes autogestionaron espacios virtuales que recuperaran dinámicas que consideran valiosas de la presencialidad, como las puestas en común y el trabajo en grupos. Estos intercambios no necesariamente estaban orientados a realizar una tarea, sino que consistían en “tratar de entender” los temas de las clases, contrastar lo hecho por cada

uno, o bien, dividirse las tareas para poder cumplimentar todas. Para algunos, estos grupos aportaron también cierta organización de horarios y de trabajo.

En general, los grupos de compañeros eran la primera instancia de consulta –a veces la única-, ya que les resultaba más cómodo consultarse entre sí. Recurrían al docente sólo cuando no lograban resolver una duda por cuenta propia. Varios destacan que en la presencialidad no siempre es necesario pedir una nueva explicación del tema, porque el docente en el aula interpreta la comunicación no verbal, lee gestos, miradas, y eso no fue posible a través de las pantallas.

Para finalizar, cabe señalar que existen también muchos aspectos incorporados a la formación inicial en este periodo que se han instalado y es valioso sostener. La utilización de aplicaciones para representar el conocimiento, a veces por los docentes, y otras veces solicitado por ellos a los estudiantes, habilitó otros usos y desplegó capacidades nuevas en el uso de las TIC. Muchos estudiantes afirman haber “aprendido a estudiar”, porque las exigencias de lectura y las propuestas de trabajo los movilizaron a otras formas de acceder al conocimiento. Otros encontraron alternativas para el trabajo grupal que no habían considerado, por ejemplo, las videollamadas y los documentos compartidos para realizar trabajos grupales, estrategias que en condiciones de presencialidad no habrían considerado.

Conclusiones

La experiencia transitada por los estudiantes ingresantes en el periodo 2020-2021 es el epicentro, sin dudas, de muchas variables de diferente orden, que otorgaron carácter excepcional a sus primeras experiencias en el nivel superior. El carácter “de emergencia” que tuvo el diseño de propuestas de enseñanza virtuales y bimodales, es no obstante una oportunidad valiosa y necesaria para pensar otra formación inicial, mediante otras tecnologías, sobre otras estructuras espacio-temporales, y con decisiones técnicas sobre la jerarquización y la priorización de los contenidos del currículum.

Si actualmente se considera la posibilidad de nuevos escenarios, que combinen la presencialidad con diferentes formas y tiempos de virtualidad, las decisiones que hemos tomado requieren ser problematizadas. Los desafíos que hemos presentado involucran aspectos referidos a la disponibilidad tecnológica y el acceso a la Web, pero también a los Campos de formación y a la epistemología de los contenidos, a la consolidación del trabajo colaborativo entre pares, a los formatos curriculares de la formación inicial – sobre todo en los primeros dos años-, a los tiempos de trabajo que el docente necesitará no sólo para el diseño de clases y propuestas virtuales, sino también para su retroalimentación y para promover espacios de consulta.

Si bien cada problemática requiere ser contextualizada y analizada en términos de condiciones institucionales, formación del personal en TIC, cantidad de estudiantes, entre otros, creemos que los desafíos señalados constituyen una oportunidad para tomar decisiones informadas, y sobre todo, son una invitación para diseñar otras investigaciones y continuar construyendo conocimiento situado a partir de las experiencias transitadas.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2006). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. Valencia: Pre-textos.
- Berridi Ramírez, R. y Martínez Guerrero, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00089.pdf>
- Berridi Ramírez, R., Martínez Guerrero, J. y García Cabrero, B. (2015). Validación de una escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 116-129. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v17n1/v17n1a8.pdf>
- Cappellacci, I., Ros, C., y González, D. (2015). *Estrategias de producción y análisis de información en la investigación educativa. Compilación de clases del Seminario Virtual Área de Investigación Educativa - INFD*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Seminario_Estrategias_Compilacion_de_clases_II.pdf
- Dussel, I. (2020). "La clase en pantuflas". En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE. Págs. 337-348.
- Hodges, C., Moore, S., Looke, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Leyes, G., Toledo, S., Staffieri, G., Correa, M., Jara, P. (2023). *Estrategias de aprendizaje en contextos de enseñanza remota y bimodal. El caso de los ingresantes cohortes 2020-2021 de los Profesorados de Matemática y Química del Instituto Superior de Formación Docente Bella Vista (Corrientes)*. Instituto Nacional de Formación Docente. Inédito.
- Monereo, C. (Coord.) (1998). *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. México: SEP.
- Nisbet, J., y Shucksmith, J. (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Documento_metodologico_investigacion.pdf
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P., y Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press. Págs. 451-502.