

20  
20

# APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS ACTUALES CONDICIONES DE ÉPOCA: COVID-19

**Equipo de investigación** Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba

**Lucia Beltramino** (compiladora)

Secretaría de  
**Investigación,  
Ciencia y Técnica**

**ciffyh**  
Centro de Investigaciones  
María Saleme de Burnichon  
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

Escuela de  
**Ciencias de la  
Educación**

Área de  
**Publicaciones**

**ffyh**  
Facultad de Filosofía  
y Humanidades UNC

 **UNC** Universidad  
Nacional  
de Córdoba

Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época : COVID-19 / Liliana Abrate ... [et al.]; compilado por Lucía Beltramino. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.  
Libro digital, PDF.

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-950-33-1594-1

1. Medios de Enseñanza. 2. Pandemias. 3. Estrategias de Aprendizaje. I. Abrate, Liliana. II. Beltramino, Lucía, comp.  
CDD 371.009

### **COMITÉ ACADÉMICO**

Lic. Cecilia Ziperovich  
Mgter. Martha Ardiles  
Mgter. Cristina Sappia  
Dra. Beatriz Bixio  
Dra. Mirta Antonelli

### **REVISIÓN DE CONTENIDO**

Mgter. Patricia Mercado  
Esp. Natalia González  
Lic. Lucía Beltramino  
Prof. Juan Pablo Balmaceda  
Lic. Beatriz Madrid  
Prof. Micaela Pérez Rojas  
Lic. Flavia Piccolo  
Lic. María Dolores Urizar

### **CORRECCIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS**

Denise Ailén Aravena

### **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE EBOOK**

José Francisco Oyola

### **ILUSTRACIÓN DE TAPA**

Manuel Coll - Área de Comunicación Institucional - FFyH - UNC



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de los autores.

## Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia

**Paula Carlino**

CONICET. UBA.UNIPE  
giceolem@gmail.com

### Resumen

En este trabajo reflexiono sobre cuestiones pedagógico-didácticas que el contexto de la covid-19 iluminó en el ámbito universitario, y delineó las condiciones laborales del trabajo docente provocadas por el mismo contexto. En el eje pedagógico-didáctico, analizo la ocasión para desnaturalizar ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje, la atención incrementada sobre cómo llega nuestra enseñanza a los alumno/as y sobre la necesidad de su participación, el descubrimiento de la «presencialidad temporal», y la inclusión de lectura, escritura y oralidad en la enseñanza de todas las materias. Me detengo aquí en describir lo realizado en el curso a mi cargo. En el eje del trabajo docente, señalo el incremento de la carga laboral, la provisión de medios de producción, y las desigualdades que cobraron visibilidad. Baso este ensayo en mi experiencia como profesora en el Taller de escritura de la Maestría en Formación Docente de la UNIPE, nutrida por el intercambio con colegas, con quienes necesité comunicarme para compartir impresiones, reforzar lazos o crear proyectos comunes, cuando la situación de pandemia y aislamiento social nos alejó físicamente y/o distanció en el tiempo la probabilidad del encuentro personal. Concluyo conjeturando sobre la pospandemia.

**Palabras clave:** Enseñanza - Universidad - Reflexión - Trabajo docente - Pandemia

### Introducción

En mi condición de docente y de investigadora, desde el comienzo del aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO), que en Argentina y en muchos países significó la suspensión de clases con co-presencia «física» de alumnos y docentes en todos los niveles educativos, me planteé replanificar mis clases para sostener la cursada de los universitarios, no sólo como una cuestión remedial (para compensar lo que no se podría continuar haciendo en contexto de pandemia), sino para ensayar la mejor enseñanza posible en este contexto, según los principios que guían mi acción docente. Luego supe que esto mismo ocurrió con otros profesores y profesoras. Intuí que este trastocamiento masivo de la anterior normalidad requeriría una actitud exploratoria, tanto para probar nuevos medios de enseñanza como para convertir en objeto de estudio esa experimentación didáctica en el nivel superior. El propósito de este escrito es compartir ideas emergentes de este camino mientras sigo transitándolo.

### Metodología (o de dónde surge este ensayo)

Las ideas que presento en este escrito proceden de mi experiencia como profesora del Taller de escri-

tura de proyectos de tesis de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, que este cuatrimestre tuvo 10 alumnos y 40 horas de clase. La primera clase el 7 de marzo de 2020 fue realizada en la universidad en tanto las restantes 9 clases, hasta fin de junio, se llevaron a cabo mediante Zoom, acompañadas por un acentuado uso de aula virtual. Este recorrido no previsto requirió inmenso tiempo de dedicación e ingente reflexión profesional para poder ser llevado a cabo. Fortuitamente, la experiencia quedó registrada en mayor medida que en años anteriores. Antes, mis notas y el uso del aula virtual eran las huellas palpables de la co-actividad entre docente y alumnos. En cambio, durante estos meses todas las horas de clase -con las intervenciones de cada participante- también dejaron rastros objetivados en videos, capturas de pantallas y «chats» de zoom.

El presente artículo conceptualiza algunos hitos de esta experiencia, nutrida del intercambio con otros profesore/as, en particular con los miembros del GICEOLEM, grupo de investigación que dirijo, reconvertido en los meses junio y julio, en un grupo de reflexión semanal sobre nuestra labor docente en situación de ASPO. Mis marcos teóricos (perspectivas socioconstructivistas de la enseñanza y el aprendizaje, teoría de las situaciones didácticas, didáctica de las prácticas del lenguaje, enseñanza basada en el diálogo, profesores como profesionales reflexivos) ayudaron a dar a luz las ideas emergentes.

## **Oportunidades pedagógicas y didácticas**

### **Desnaturalización de ideas sobre enseñanza y aprendizaje**

Resulta manifiesto que los docentes nos vimos en la necesidad de aprender y adoptar nuevas herramientas tecnológicas, o de profundizar el conocimiento tecnológico que teníamos. Menos ostensible es que la imposibilidad de continuar con las clases usuales antes de la pandemia -y la voluntad de reconvertirlas para acompañar a los alumnos- llevó a algunos docentes a vislumbrar preguntas pedagógicas relevantes, que antes quizá no se habrían formulado con igual intensidad. En diversos foros educativos recientes (charlas virtuales, reunión de profesores por videoconferencia, intercambios por whatsapp, etc.) escuché de mis colegas preocupaciones como estas: «¿Podrán los estudiantes acceder a mis clases por videoconferencia, tendrán los medios para ello?», «¿Debo prever alternativas por si no pueden hacerlo?», «¿No será excesivamente larga una clase hablada por mí durante una hora?», «¿Les doy los textos previstos para leer o debo acotar lo que les pido?», «¿Es posible en estas condiciones abarcar todo el programa o he de seleccionar lo principal para evitar abrumarlos/nos y plantear un imposible?».

Estos interrogantes, apropiados incluso para la enseñanza habitual, darían muestra de que la tarea docente en contexto de pandemia habría ayudado a problematizar algunas prácticas y supuestos extendidos, considerados inamovibles. Lo que parecía inmodificable, incluso «necesario», es cuestionado por algunos docentes. Las dudas se extendieron sobre otros asuntos relevantes: «¿Por qué ciertos alumnos no se conectan?, ¿qué está pasando que no participan?» En síntesis, la alteración de la habitualidad ha desnaturalizado formas consuetudinarias de hacer pensar. Así, germinan interrogantes, que haríamos bien en cultivar cuando salgamos de la situación planteada por la pandemia.

### **Cómo llega nuestra enseñanza a los alumno/as**

Las preguntas citadas arriba dan pie para problematizar la relación entre lo que enseñamos los docentes y lo que aprenden los alumnos. Si bien de modo embrionario, la situación de dar clases en contexto de ASPO pone en cuestión la ilusoria correspondencia entre enseñanza y aprendizaje. La distancia física con los estudiantes permite iluminar la distancia cognitiva y otras distancias (culturales, sociales, económi-

cas): lo que ellos tienen, saben y pueden no necesariamente les permite aprovechar las habituales clases expositivas. ¿Desarticula esto el supuesto de que basta que el docente explique los temas de la clase para que sus alumnos los comprendan e incorporen si prestan suficiente atención? Seguramente no. Pero, si antes de la pandemia la enseñanza transmisiva no era mayormente cuestionada en la educación superior, la reconversión de la tarea docente da lugar a ciertas inquietudes: «¿Cómo sé si los alumnos me están atendiendo?», «¿Puedo de algún modo saber lo que entendieron sobre lo que expliqué?», «¿Es clara esta consigna?, ¿sabrán hacer lo que la tarea pide?, ¿abro un canal para que planteen consultas?». Y también esta reflexión: «Ahora me siento más insegura y no sé si comprendieron, pero: ¿en la presencialidad física acaso podía saberlo?»

Enseñar y aprender fuera del aula, desde la casa de cada quien, separó físicamente la enseñanza del aprendizaje, lo cual da ocasión para separarlos conceptualmente. Un renombrado docente planteó en reunión de profesores que sus clases ahora tambaleaban porque grabarse hablando en un video de dos horas sería muy aburrido (para alumnos y docente), y probablemente ineficaz. La aparente eficacia de la enseñanza meramente expositiva no había sido puesta en duda por él... hasta ahora.

## Necesidad de participación de los alumno/as

La ausencia de un espacio común acrecienta la duda que los profesores albergamos sobre cómo «llega» a los estudiantes lo que el docente «da». Esto incrementa la conciencia de que los alumnos han de participar, como un medio de informar al docente «en qué andan», qué entienden, qué necesitan. Pero también quiénes son, con qué recursos cuentan y cómo están. Varias profesoras me comentaron que en este tiempo abrieron canales de comunicación impensados antes. Y que no dejaron de recibir whatsapps, correos-e y otros mensajes de sus estudiantes. Yo misma diseñé dispositivos de intercambio con mis alumnos, aún más intensivos que con anterioridad; en medio de esta hecatombe llamada covid, pensé que hacerlo ayudaría a su continuidad pedagógica. Y me enteré de quién no tenía internet, a quién se le cortó la electricidad, quiénes tenían hijos pequeños que cuidar o debían atender a un familiar, quién lo había tenido que hospitalizar... Y, sin duda, también supe que necesitaban aclaraciones adicionales a lo trabajado en clase (aunque para mí había quedado claro).

También los colegas de mi equipo habilitaron foros en sus aulas virtuales para promover que se hiciera presente el punto de vista de sus alumnos sobre los temas abordados en sus cursos, pero manifestaron preocupación -en línea con lo que yo también registré- porque observaron que predomina un intercambio radial, entre alumno y profesor, y raramente una interacción horizontal entre alumnos. Estamos probando caminos con el objetivo de que los posts en foros entrecrucen más voces. En el GICEOLEM, la participación de los alumnos y su interacción recíproca es un asunto buscado en la planificación de nuestras clases atenta a la construcción conjunta del conocimiento. La cooperación entre estudiantes intensifica lo que ellos pueden enseñarse y comprenderse mutuamente, porque sus perspectivas son más próximas entre sí que las de ellos y la del docente. En el caso de los talleres de escritura de tesis que coordino, la interacción entre pares que promuevo persigue desde siempre un objetivo adicional: ayudarles a iniciar un grupo de sostén mutuo, que perdure más allá del taller a mi cargo y que les permita compartir y elaborar solidariamente los desafíos emocionales y escriturales que hacer una tesis conlleva. En cualquiera de estos casos, no es fácil cambiar la expectativa de los alumnos de que sea el docente quien les responda y no un compañero. Aceptar al par y/o autorizarse frente a él como sujeto de saber no resulta fácil porque va contramano respecto de los habituales contratos didácticos implícitos, que tipifican los roles diferenciados entre alumnos y docente, como parte de sus derechos y obligaciones. Sin embargo, la participación de los alumnos resulta empobrecida si queda relegada a «levantar la mano» cuando tienen una duda (o a enviar por mail o postear en un foro alguna consulta). Se desaprovecha así el potencial

constructivo de su interacción mutua, que implica formular ideas, responder preguntas genuinas (diferentes a las preguntas evaluativas del docente), evaluar posturas ajenas, discutir las con argumentos, y/o validarlas con razones.

## **Descubrimiento de la «presencialidad temporal»**

La expresión «clases presenciales» -utilizada para contraponerse a las actuales clases a distancia o remotas- resulta poco feliz. Confunde tiempo con espacio. En mi intento por favorecer los intercambios con alumnos, incluí clases mediante zoom. Gracias a que los alumnos y la docente disponemos de los recursos necesarios (computadora, internet, espacio adecuado, etc.), estas clases de 4 horas son todo lo sincrónicamente interactivas que solían serlo cuando transcurrían en el edificio de la universidad, para lo cual requieren la «co-presencia temporal» de los estudiantes. Las dedicamos a comentar consultas que traen (dudas sobre la escritura que han debido desarrollar entre clase y clase) y, especialmente, las dedicamos a realizar lo que denominamos «revisión colectiva» de textos. Así, las clases que aprendí a conducir por plataformas de videoconferencia son también presenciales. Necesitamos estar reunidos, presentes, en un mismo tiempo. Las clases que previamente tenían lugar en la universidad eran clases espacialmente compartidas, además de presenciales en sentido temporal. La presencialidad, entonces, no es un rasgo privativo de las clases en las que corporalmente estamos juntos. La presencialidad está dada por el hecho de compartir una situación que permite el intercambio en simultáneo. Llamo la atención sobre este punto para resaltar que, si alumnos y docentes disponen de los recursos necesarios, la tecnología actual permite interactuar en un mismo tiempo compartido, incluso estando a distancia.

Para quienes conformamos el GICEOLEM, esta interacción sincrónica (en espacios compartidos o no) es una variable didáctica relevante a la cual hemos de prestar atención. Desde hace años, nuestras investigaciones muestran que el diálogo sobre lo leído y sobre lo escrito, así como sobre lo que se va a leer y/o se va a escribir, es una de las condiciones para que la lectura y la escritura académicas que los docentes encomendamos a los alumnos contribuyan a su aprendizaje. Este diálogo difiere si se produce asincrónica o sincrónicamente.

## **Inclusión de lectura, escritura y oralidad en la enseñanza de todas las materias**

Otra cuestión que podría cobrar visibilidad en la enseñanza universitaria a partir de la pandemia es la utilización ineludible de la lectura y la escritura en todo espacio curricular. Antes y ahora, los docentes redactamos consignas de trabajo y facilitamos bibliografía; los alumnos estudian de apuntes y de textos publicados, y escriben a partir de lo leído. Reitero las preguntas que en otros trabajos venimos sosteniendo: ¿podemos los docentes de cada materia desentendernos de cómo comprenden lo que les damos a leer y/o de cómo escriben sobre ello? ¿Es posible intervenir en sus procesos y no solo evaluar lo que hacen por su cuenta?

A continuación, delinearé el funcionamiento del taller de escritura a mi cargo en estos meses (que combinó clases multivoceadas -mediante el uso de zoom- con tareas de lectura y escritura -mediante aula virtual) para describir de qué modo se imbrican sobre la lectura, la escritura y la oralidad polifónica, esta última consistente en dialogar sobre lo que se iba leer y a escribir, y en discutir sobre lo que se había leído y escrito. Para entrelazar lo oral y lo escrito hemos debido entretener al menos dos tiempos: un tiempo de producción individual o en pequeños grupos, cada alumno a su ritmo -con lectura y escritura entre clase y clase- y un tiempo de encuentro colectivo e intercambio sincrónico para dar y recibir comentarios sobre

los textos provisionales elaborados por ellos -intercambio oral en el que alumnos y docentes compartimos con el autor del borrador el efecto que su texto produce en nosotros como lectores (que funcionamos como una audiencia de prueba)-, advertimos potenciales objeciones que podrían plantear los destinatarios de sus escritos, justificamos nuestros puntos de vista, hacemos notar otros problemas y aportamos alternativas para sortearlos. Si nos queda tiempo, también comentamos la bibliografía dada para leer. Esto último, realizado a modo de reseña y recomendación de lecturas útiles para quienes están haciendo sus tesis, muchas veces lo hemos trabajado asincrónicamente en foros del aula virtual. Pero preservamos la oralidad sincrónica (ahora mediante zoom) para comentar sus borradores colectivamente. Aunque sería posible hacer comentarios por escrito en un documento de «drive» o google compartido online, como docente encuentro más fecunda la situación de revisión colectiva sincrónica. La concibo como medio problemático (en términos de Brousseau) en el cual los alumnos - mediante las retroacciones que aportan y reciben- van construyendo, validando y reconstruyendo criterios de revisión contextualizados, potencialmente generalizables -con ayuda de la institucionalización que realiza la docente- a otros textos del mismo género. Esta participación multivoceada se realiza en espiral: lo que un alumno aporta funciona de «piso» para el aporte de los demás. Si la revisión fuera asincrónica, la espiral se dificultará.

## **Cambios en las condiciones del trabajo docente**

### **Incremento de la carga de trabajo**

La enseñanza que la mayoría de docentes realizamos en época de aislamiento social preventivo obligatorio reposa sobre un notable aumento de las horas que le dedicamos. Hemos debido aprender a usar nuevas tecnologías, recibir y enviar comunicaciones con la institución para readecuar la cursada, replanificar y reorganizar nuestra enseñanza, producir materiales escritos para orientar a los alumnos, habilitar foros de intercambio para compensar la falta de encuentro físico y sostener la integración académica, recibir y responder consultas de estudiantes fuera de los límites temporales de las clases, comunicarnos con alumnos rezagados, atender a sus situaciones personales, grabar videos, y subirlos a la nube para que estén disponibles, entre otros.

Asimismo, hemos debido dedicar tiempo a resolver problemas informáticos de distinto tipo: incrementar banda ancha o contratar plan de datos, llamar por teléfono insistentemente ante corte de internet, gestionar reparación de computadora sobrecalentada, reforzar antivirus y antimalware, hacer copias de seguridad. Y nos hemos ocupado de mantener en condiciones nuestro lugar de trabajo hogareño (limpiar y desinfectar, conseguir reparar estufa descompuesta, comprar adaptador o zapatilla para cables) y nuestro cuerpo contracturado... Y también hemos debido negociar con otros convivientes el uso de internet o de la compu. Todo ello es parte de las alteradas condiciones del trabajo docente, que no se ha detenido por la pandemia sino todo lo contrario: se ha incrementado.

### **Provisión de medios de producción**

De igual modo, sostener la enseñanza en este tiempo ha dependido en gran parte de los recursos o medios de producción que cada docente ha podido poner a disposición de su tarea: local e instrumentos de trabajo (computadora, auriculares, software, conexión a internet, electricidad, calefacción, etc.). Esto conlleva restricciones concomitantes: el espacio que utilizo para dar clase no puede ser usado en el momento por mis convivientes, lo que gasto en servicio técnico de la PC, o en gas, antes podía destinarlo a mi familia.

## Desigualdades que se volvieron visibles

Dado que buena parte de la enseñanza a distancia realizada en virtud de la covid-19 exige disponer de los recursos mencionados arriba, y dado que en nuestro entorno estos recursos no están distribuidos igualitariamente, la pandemia pone de manifiesto esta desigualdad, y probablemente la exagera. Hemos dicho que es posible recrear situaciones de enseñanza interactiva mediante la tecnología actual... siempre y cuando docentes y alumnos puedan acceder a ella, y dispongan de los demás recursos necesarios. No todos los docentes con los que he intercambiado cuentan con una habitación que pueda aislarse del resto de la casa. Ellos mismos han comentado que la situación de sus alumnos es aún más despareja, ya que muchos están desprovistos de las condiciones mínimas para participar de las clases desde sus casas. Están los que no tienen computadora o la comparten con tres hermanos y/o padres, los que tienen celulares con poca capacidad de procesamiento, aquellos que no tienen wifi o es de baja velocidad y los que se quedan sin crédito para usar internet en el teléfono. Sería posible seguir describiendo la disímil situación de los hogares argentinos, pero probablemente no haría falta porque dar clases en situación de pandemia nos ha abierto los ojos a muchos docentes sobre los contextos desiguales de nuestros estudiantes.

## A modo de cierre

En estas circunstancias de trastocamiento e incertidumbre, es arriesgado conjeturar el futuro. Soy pesimista con la razón y optimista con la voluntad. Razono que los esbozos de problematización de prácticas y supuestos previamente naturalizados, la mayor atención a los alumno/as y a su participación, la inclusión de la lectura y la escritura en la enseñanza de las materias, no prosperarán a menos que se establezcan espacios de reflexión compartida entre docentes, y se creen las condiciones laborales para que el incremento en su carga de trabajo sea contemplado institucionalmente. Las ricas experiencias pedagógicas que emergieron difícilmente podrán sostenerse si dependen de recursos que los profesores deben autoproporcionarse, incluyendo su tiempo. La esperanza optimista es que muchos docentes habremos aprendido de lo inesperado, y que esta experiencia total profundizará el deseo de reunirnos con colegas para discutir los alcances y limitaciones de nuestras prácticas de enseñanza hacia las inequidades de una educación que no llega a todos por igual.

## Referencias bibliográficas

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., Esbjørn, L. (2013) *Enseñanza basada en el diálogo. El Museo de Arte como Espacio de Aprendizaje*. Skoletjenesten.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

## Paula Carlino

Doctora en Psicología. Investigadora Principal del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Directora del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las Materias): <https://sites.google.com/site/giceolem2010/> Profesora Titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Puede accederse a sus publicaciones en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/>