

La pandemia, una oportunidad para (re) pensar los modos de enseñar, aprender y evaluar en la educación

María de los Ángeles Del Prado

UNT¹

Recibido: 10 de julio de 2024

Aceptado: 9 de septiembre de 2024

Introducción

A través del presente trabajo buscamos dar cuenta de nuestro trayecto durante la residencia y práctica docente realizada en una institución escolar, durante los años 2020 y 2021 en el contexto extraordinario de pandemia mundial.

El objetivo primordial es plasmar nuestras reflexiones en torno a las propuestas de enseñanza utilizadas, fundamentar decisiones y vislumbrar las tensiones y desafíos experimentados durante el proceso.

Debido al contexto, el gobierno estableció medidas de distanciamiento social y en las escuelas se dispuso la educación a distancia. De esta manera la Residencia y Práctica docente se desarrolló a través de la modalidad virtual. El trayecto abarcó un período de tiempo amplio, desde fines de julio de 2020 hasta mayo de 2021. Trabajamos con la Prof. Cecilia Gargiulo en el colegio secundario Instituto San Miguel y tuvimos dos grupos de alumnos/as diferentes pertenecientes a 1° año del nivel secundario.

Residencia y práctica docente

Observaciones

En principio, nuestras observaciones se limitaron al aula virtual de la institución en donde la co-formadora subía las actividades que los/as alumnos/as debían realizar y,

¹ Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

maridelprado17@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-7141-4267>

una vez resueltas, les hacía una devolución. Al no tener otro medio de comunicación y tampoco la posibilidad de observar clases sincrónicas, las interacciones con los/as alumnos/as fueron muy limitadas. Esta situación cambió en septiembre cuando el instituto permitió que las clases se realizarán a través de Google Meet para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las clases de la asignatura de historia se dictaban dos veces por semana y tenían una duración de 45 minutos. En esta modalidad se pudo observar un mayor intercambio entre la profesora y los/as alumnos/as. Sin embargo, existieron interferencias que dificultaban el desarrollo de la clase con normalidad (ruido de ambiente, problemas de conectividad, cámaras y micrófonos apagados, etc.).

Tampoco participaban la totalidad de estudiantes en los encuentros virtuales. Se pudo constatar que muchos/as alumnos/as tenían problemas para acceder a las clases al no poseer conexión a internet en sus hogares, o no contar con una computadora personal o un celular.

Guión Conjetural y Microclase

Previo a nuestra primera clase, fue fundamental la producción del guión conjetural y el desarrollo de la microclase, instancias que nos permitieron anticipar las tensiones y desafíos² que podrían surgir durante la clase. Para algunos autores la planificación es un texto burocrático, con una estructura rígida, que termina siendo coercitivo. Se propone el guión conjetural como un texto de anticipación en el que el residente imagina cómo serán sus clases, se trata de un ejercicio de imaginación y de toma de decisiones³. Por su parte, las microclases generan un espacio que, a modo de laboratorio o simulador, permiten poner en acto una propuesta de enseñanza sin las demandas y presiones de la realidad⁴.

² Víctor Salto sostiene que, en la instancia de formación inicial, los/as practicantes transitan por tensiones y desafíos en el marco de unos condicionamientos formativos que contribuyen a la construcción de su propia huella profesoral. Ver Salto, V. (2017) Tensiones y desafíos en la práctica docente del profesorado en Historia. En Salto, V. (comp.) *Prácticas docentes de la enseñanza de la Historia: narrativas de experiencias*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Comahue.

³ Borgani, C. y Santos La Rosa, M. (2016). La planificación en las prácticas de residencia en Historia: el guión conjetural. En *Segundas Jornadas Nacionales Didáctica y Didácticas*. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.

⁴ Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós. Y Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2007). Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*. Año 5, N° 9, 2007, ISSN 1667-4154, pp. 235-249.

Fue aquí donde dimos cuenta del desafío que representa el proceso de *construcción metodológica*⁵. El reto estaba en preparar una clase que contenga los conceptos específicos de la historiografía, la multicausalidad de los procesos históricos, la enseñanza del tiempo histórico y de los espacios geográficos, y que tenga como destinatarios a un grupo de alumnos/as del ciclo básico del nivel secundario en el contexto de enseñanza virtual.

El intercambio con nuestros pares y nuestra co-formadora permitió que nos liberemos del formato de una “clase tradicional” con una estructura rígida y que pensemos el proceso de planificación de una clase como un espacio reflexivo, abierto, colaborativo, que nos permita repensar y transformar cada objetivo/estrategia/actividad. Asimismo, nuestros colegas nos recomendaron bibliografía alternativa y herramientas virtuales innovadoras y accesibles que permitieron enriquecer las clases. Propuestas que tuvimos en cuenta a la hora de iniciar nuestra práctica docente.

La práctica docente: las clases, los objetivos, las estrategias y los recursos

Nuestras clases en el Instituto tuvieron una duración de 40 minutos y se realizaron a través de la plataforma de Google Meet. En general, las clases estuvieron organizadas en dos instancias: un primer momento de exposición del tema, en el que hicimos un desarrollo de los contenidos a través de una presentación de PowerPoint (principal soporte didáctico para organizar las clases, mientras que Genially nos sirvió como alternativa para generar presentaciones creativas e ilustrativas, como líneas cronológicas, esquemas, cuadros conceptuales). Y un segundo momento de intercambio con los/as alumnos/as para alentar la participación a través del desarrollo de actividades.

Nuestros objetivos giraron en torno a brindar un marco temporal y espacial a partir del cual los/as alumnos/as pudiesen ubicarse. Nos centramos en conceptos propios de la historiografía que son muy complejos y de difícil comprensión por lo cual la explicación y reiteración de los mismos son fundamentales para ser aprendidos. Realizamos conexiones y diferencias, estableciendo un diálogo entre pasado y presente para una mejor reflexión de los procesos históricos. Finalmente, alentamos la participación de los/as alumnos/as y el intercambio y retroalimentación de saberes.

⁵ Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Ed. Paidós. Cuestiones de educación. Buenos Aires. Y también Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.

Durante nuestra práctica docente desplegamos diversas estrategias de enseñanza⁶: clases expositivas combinadas con estrategias de preguntas, el uso de recursos visuales, exposición de los trabajos prácticos, la resolución de actividades en forma simultánea con los/as alumnos/as, trabajos de investigación, proyección de videos (de corta duración, a modo de material complementario a través de YouTube), análisis de imágenes. Esta última resultó ser muy productiva; nos permitió no solo alentar la participación, sino también conectar y relacionar varios procesos históricos.

La evaluación

Teniendo en cuenta que atravesábamos un contexto difícil y desigual para todos/as, decidimos plantear la evaluación como una experiencia de inclusión en la cual no buscamos desaprobar sino detectar cuáles eran las dificultades en la realización de trabajos prácticos, para abordar la enseñanza desde otra perspectiva. Para el modelo de evaluación “formativa”, evaluar es emitir un complejo juicio de valor con la finalidad de comprobar un saber pero que, a su vez, se relaciona estrechamente con la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza⁷.

Esto fue clave con el grupo clase del ciclo 2021 cuyos trabajos prácticos presentaban errores ortográficos, falta de comprensión de las consignas, empleo de información procedente de internet (y no de los textos a trabajar), dificultades para relacionar conceptos y en la elaboración de resúmenes, cuadros y esquemas.

Frente a esto, se nos ocurrió brindar un espacio que funcione como “clases de apoyo y repaso” que se realizó a través de la plataforma Google Meet, teniendo una duración de cuarenta minutos. Fue aquí en donde pusimos en práctica distintas estrategias de enseñanza y actividades que contrastan con las del año anterior.

Reflexiones finales

Con el establecimiento de las clases virtuales debimos adaptarnos a nuevas formas de interacción y a nuevas pautas de relaciones sociales mediadas por una pantalla. Esto nos permitió (re)pensar los modos de enseñar y de evaluar porque las

⁶ Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Educación.

⁷ Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1995). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Ed. Aique. Buenos Aires.

estrategias de enseñanza pensadas para una clase presencial no tendrían los mismos resultados en este contexto.

Uno de los aspectos preocupantes con respecto a la modalidad virtual son las enormes desigualdades con respecto a la conectividad⁸. En este sentido, en nuestras clases la totalidad de alumnos/as no participaban y sólo interactuábamos con algunos/as pocos/as mientras que, por otro lado, había cámaras y micrófonos apagados en su mayoría. Teniendo en cuenta la falta de participación de los/as alumnos/as en las clases, buscamos las estrategias de enseñanza adecuadas, los recursos accesibles y las formas de evaluación inclusivas.

Bibliografía

Anijovich, Rebeca. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, Rebeca, Cappelletti, Graciela, Mora, Silvia y Sabelli, María José (2007). Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. En *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*. Año 5, N° 9, pp. 235-249.

Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Educación.

Borgani, Clarisa Beatriz y Santos La Rosa, Mariano (2016). La planificación en las prácticas de residencia en Historia: el guion conjetural. En *Segundas Jornadas Nacionales Didáctica y Didácticas*. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.

Dussel, Inés (2020). La clase en pantuflas. Conversatorio con Inés Dussel. ISEP. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=2374s>

Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de educación.

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelus.

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (1995). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

⁸ Dussel, Inés, (2020) La clase en pantuflas. Conversatorio con Inés Dussel. ISEP. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=2374s>

La pandemia, una oportunidad para (re) pensar los modos de enseñar, aprender y evaluar en la educación - María de los Ángeles Del Prado

Salto, Víctor (2017). Tensiones y desafíos en la práctica docente del profesorado en Historia. En Salto, Víctor (comp.) *Prácticas docentes de la enseñanza de la Historia: narrativas de experiencias*. Cipolletti: Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Comahue.