



Reflexiones en torno a las estrategias híbridas de enseñanza en la práctica docente y residencia profesional. El caso del Profesorado en Ciencias Biológicas

Mesa temática: 4. Enseñanza y campo profesional: vínculos, debates y perspectivas

Mariela Inés Serón

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

marielaseron17@gmail.com

Cristian Fabián Silva

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

silva_cristian@live.com.ar

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto recuperar reflexiones, repensar los desafíos y las oportunidades que nos dejó la Pandemia COVID 19 en la cátedra Práctica Docente y Residencia Profesional de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB-Sede Comodoro Rivadavia).

Tanto estudiantes como docentes, transitamos nuevos espacios y configuraciones de las propuestas formativas. La educación en emergencia sanitaria implicó llevar adelante estrategias híbridas de enseñanza, combinamos presencialidad remota con instancias presenciales in situ. En primer lugar, las microclases virtuales, donde la incorporación necesaria de las TICs posibilitó construir “presencia en la virtualidad”. Y en un segundo momento, cuando el contexto socio - sanitario lo permitió, avanzamos en la práctica y residencia profesional bajo la modalidad presencial según los protocolos COVID-19 de la universidad, en el marco de la cátedra Botánica General dictada para las carreras de Profesorado en Ciencias Biológicas, Licenciatura en Ciencias Biológicas y Licenciatura en Protección y Saneamiento Ambiental.

Esta nueva configuración “híbrida” (virtual/presencial) de estrategias de enseñanza en la formación docente permite reafirmar que la disponibilidad de las TICs ayuda a sostener presencialidad frente a los/as estudiantes, aunque no garantiza su efectividad si no es bajo un marco donde se brinde “*más Pedagogía, con más estrategias didácticas*” (Spiegel, 2020).



Para concluir, consideramos que la reanudación de las actividades presenciales debe verse como una oportunidad para repensar y en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente, sacando partido de las lecciones que el uso intensivo de la tecnología movilizó, prestando especial atención a la reconstrucción crítica de la experiencia, individual y colectiva y la generación de espacios para la contención, orientación y construcción colectiva de significados entre estudiantes y docentes.

Palabras Claves: práctica docente; estrategias de enseñanza híbrida; ciencias biológicas

Introducción

El presente trabajo tiene por objeto recuperar reflexiones, repensar los desafíos y las oportunidades que nos dejó la Pandemia COVID 19 en la cátedra Práctica Docente y Residencia Profesional de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB-Sede Comodoro Rivadavia).

Tanto estudiantes como docentes, transitamos nuevos espacios y configuraciones de las propuestas formativas. La educación en emergencia sanitaria o educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020) implicó garantizar el derecho de todos a la educación. Frente a esta certeza y con el aval institucional, llevamos adelante estrategias híbridas de enseñanza, combinamos presencialidad remota con instancias presenciales in situ.

Desde el campo teórico, autores como Dussel (2020) analizaron si la educación durante la pandemia representaría una experiencia para poner en comparación los beneficios de la enseñanza virtual frente a la presencial, o bien, una respuesta obligada del sistema educativo para garantizar la continuidad de la enseñanza. En un principio y sin la necesidad de tomar postura por alguna de estas dos miradas, desde la cátedra -en conjunto con el grupo de estudiantes- pudimos reconocer los desafíos (en cuanto posibilidades y limitaciones) que implicaría la enseñanza virtual, así como la reconfiguración de espacios y medios que históricamente requirieron de la materialidad de la institución educativa para poder llevar adelante sus funciones.

Desarrollo

La educación en emergencia sanitaria como contexto, nos movilizó a realizar adecuaciones a la propuesta formativa, claramente bajo el imperativo de repensar las formas de enseñar en la universidad, intentamos revisar y flexibilizar aquello que habíamos diseñado como



propuesta didáctica y reinventarla desde un lugar crítico y plural. En principio, se realizó un relevamiento de accesibilidad tecnológica del grupo de estudiantes, condición necesaria (Maggio, Martín y Zangara, 2021) para cualquier propuesta que se pretenda llevar adelante en escenarios híbridos y que busque sostener prácticas enfocadas en procesos de inclusión. Luego, ordenamos: los tiempos, los contenidos, materiales bibliográficos, trabajos prácticos y los modos de evaluación. También se actualizó el aula virtual con nuevos contenidos y recursos. Al respecto cabe mencionar que optamos por seleccionar y reorganizar los contenidos atendiendo principalmente a su significatividad.

Todas estas decisiones didácticas apuntaron a desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje a favor de la integralidad de los conocimientos ante un nuevo escenario. Claramente, algunos interrogantes tales como: ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué recursos utilizar? ¿Cómo evaluar?, fueron preguntas potentes que nos orientaron para concretar las modificaciones que requería nuestra propuesta formativa. Retomamos los aportes de Edelstein que nos guiaron para pensar en la re-contextualización que requería la virtualidad, considerar a los contextos y sujetos concretos. En este sentido, necesitábamos de resoluciones creativas sobre la relación forma - contenido para la enseñanza (Edelstein, 2011) y una construcción didáctica para la enseñanza en ámbitos singulares (Litwin, 2008).

Con respecto a la cuestión metodológica, consideramos necesario desplegar la construcción de un dispositivo formativo que genere y motive aprendizajes genuinos, que incidan en la puesta en escena de procesos de análisis, reflexión, intervenciones deliberadas, contextualizadas y fundamentadas. Asumimos la tarea de elaborar una propuesta formativa en la cual la construcción metodológica (Edelstein, 1996) deviene fruto de un acto singularmente creativo. Comprendemos que dicha construcción, por lo tanto de carácter singular, se genera en relación con ciertas finalidades o intencionalidades, un objeto de estudio específico y con sujetos particulares en contexto (áulico, institucional, social y cultural).

También nos importa señalar que la noción conceptual de “estrategias de enseñanza” (Lucarelli y Del Regno, 2015) nos permitió delinear ciertas intervenciones didácticas que partieron de la perspectiva de la Didáctica fundamentada - crítica (Lucarelli, 2001) que tomaron cuerpo en la forma de presentar los contenidos, la selección de recursos y la organización de actividades dirigidas a los estudiantes. Todas esas acciones tenían como desafío poder avanzar en una mayor relación e integración teoría-práctica en el aula universitaria.



En este marco, fuimos configurando estrategias híbridas de enseñanza en la práctica docente y residencia profesional, que posibilitaron combinar e integrar en una misma propuesta formativa espacios de trabajo cara a cara y a distancia, tanto en instancias sincrónicas como asincrónicas. Procuramos partir de un enfoque que supere los usos instrumentales de las tecnologías, en tanto que las experiencias educativas híbridas proponen articular y ensamblar en una experiencia unificada lo que sucede en la virtualidad con lo que ocurre en la presencialidad apartándose de una lógica binaria (Maggio, 2021). Enfatizamos que el diseño de las estrategias híbridas de enseñanza demanda, entonces, considerar las actividades que se realizarán en cada instancia y al mismo tiempo, planificar las interacciones que serán favorecidas en cada una de ellas.

A los efectos de este escrito vamos a circunscribirnos a dos dispositivos de formación desarrollados en la cátedra; las microexperiencias o microclases virtuales y la práctica y residencia profesional, que suponen un diseño didáctico que articula e integra el trabajo en dos espacios: virtual y presencial.

Las microexperiencias o microclases virtuales, a las que refiere (Anijovich, 2009) “*prácticas simuladas de enseñanza*”, permiten reproducir o representar de forma simplificada una situación real o hipotética. Algunos aportes conceptuales definen a la microexperiencia o microclase, como aquellas experiencias didácticas que:

Anticipan espacios de práctica profesional previos a las residencias, reduciendo la complejidad del proceso de enseñanza en los ámbitos reales de trabajo. En este sentido apuntan a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en situaciones didácticamente prefiguradas. (Sassi y Yasbitzky, 2009, p. 3)

Los objetivos formativos de esta actividad fueron:

- Elaborar la planificación de una clase y realizar la puesta en acto de la micro experiencia en un formato virtual.
- Desarrollar la práctica simulada de enseñanza utilizando la plataforma de Google Meet, ante compañeros y profesores de la cátedra.
- Tomar decisiones referidas a selección del tema de la clase, la deliberación de una estrategia de presentación del contenido, la incorporación de recursos, la postulación de la evaluación y la construcción de criterios de evaluación.



- Realizar una instancia de autoevaluación y coevaluación sobre las prácticas simuladas de enseñanza, a fin de generar un ejercicio reflexivo.

La puesta en acción de las microclases virtuales, requería de la incorporación necesaria de las TICs, la cual permitió construir “presencia en la virtualidad”. Presencia que no sólo buscó garantizar las instancias formativas y cumplir sus objetivos, sino -y sobre todo- poder construir confianza ante la situación excepcional que debíamos transitar tanto docentes como estudiantes, en donde la mediación pedagógica revalorizará los saberes de la vida cotidiana en cuanto al uso de las tecnologías digitales o bien “*horizontalizando la construcción de conocimientos*” (Spiegel, 2020).

El encuadre de trabajo disponía que las microexperiencias, tuvieran una duración de 15 a 20 minutos. En esta fase interactiva (Jackson, 1998) los estudiantes presentaron sus prácticas simuladas de enseñanza virtuales, se recurrió a la utilización de Google Meet como herramienta digital para realizar los encuentros sincrónicos ante compañeros y docentes. Además, también se utilizaron otras herramientas digitales tales como: Canva, Padlet y Genially, que favorecieron la creación de contenidos y presentaciones interactivas.

En un segundo momento, cuando el contexto socio - sanitario lo permitió, avanzamos en la práctica y residencia profesional bajo la modalidad presencial según los protocolos COVID-19 de la universidad, en el marco de la cátedra Botánica General dictada para las carreras de Profesorado en Ciencias Biológicas, Licenciatura en Ciencias Biológicas y Licenciatura en Protección y Saneamiento Ambiental.

Los objetivos propuestos para esta instancia de formación pre-profesional fueron:

- Promover el desarrollo de prácticas mediadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación desde una perspectiva crítica.
- Reconocer la residencia como instancia que propicia tanto el análisis didáctico como la reflexión en momentos previos a la socialización pre-profesional.
- Disponer a las estudiantes residentes a alcanzar un desarrollo profesional autónomo y permanente mediante la reflexión y la evaluación de sus propias estrategias didácticas.
- Resignificar el valor que cobran los conocimientos adquiridos en la formación y la propia experiencia.

La práctica y residencia profesional tiene por finalidad:



Favorecer la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente y, en relación al mismo, recuperar los saberes y conocimientos incorporados a lo largo del trayecto formativo a la vez que favorecer su profundización e integración. (Edelstein, 2019, p. 79)

Además, esta etapa implica siempre una doble referencia para los estudiantes que la transitan dado que, durante la misma, deben dar cuenta de las demandas acordadas por los responsables tanto de su institución formadora como de la institución de residencia.

Este último aspecto cobró relevancia en un marco de presencialidad que ofrecía la institución que recibía a nuestras estudiantes del profesorado en Ciencias Biológicas, ya que tuvieron que desarrollar sus prácticas en un contexto de “prácticas de laboratorio clasificadas” según las disposiciones de la Facultad de Ciencias Naturales y Ciencias de la Salud. Las mismas consistían en la integración de una serie de trabajos prácticos de laboratorio a fin de optimizar los espacios, recursos y personal de cátedra disponibles bajo protocolo COVID-19. Esto significó que las estudiantes residentes elaboren y lleven adelante propuestas de práctica que jerarquicen y sinteticen los aprendizajes propuestos por la cátedra co- formadora. Al mismo tiempo, que resignifiquen su experiencia transitada en las microclases aplicando estrategias y herramientas desarrolladas durante las mismas, ahora en un contexto de enseñanza presencial.

Aquí es donde la incorporación de objetos digitales de enseñanza (principalmente los recursos audiovisuales) trabajados durante la instancia formativa previa cobraron un nuevo valor. Los mismos potenciaron las prácticas docentes de las residentes -lo que en términos de Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) se corresponde con una *educación enriquecida* por las TICs-, complementando así cualitativamente las propuestas “tradicionales” que desarrolla la cátedra de Botánica General.

Hablamos de una residencia *enriquecida* por las TICs, en tanto éstas posibilitaron llevar adelante objetivos concretos de enseñanza. Si bien se podrían haber incorporado estrategias que involucren acciones en la virtualidad -propio de una educación híbrida, similar a la transitada en la instancia de microclases-, al momento de trabajar la programación didáctica y evaluar si la incorporación de tecnologías digitales en la propuesta de clases resultaría pertinente en un contexto de presencialidad, pudo reconocerse que la incorporación de estas sólo resulta significativa bajo una serie de criterios. Siguiendo a Ferrante y Pulfer (2020), la incorporación de las mismas cobra sentido en un contexto



coyuntural como el atravesado, siempre y cuando: asuman las condiciones sociales y culturales del entorno, se empleen herramientas y recursos disponibles que puedan imbricarse con las propuestas concretas de ese entorno, y que se asocien a la transmisión de un saber (y no se centren puramente en el uso de la tecnología).

Tal como advierte Edelstein (2019), la relación con instituciones co-formadoras debe darse bajo ciertos recaudos epistemológicos y ético-políticos. Transitar y vincularse con otras instituciones involucra reconocer las diferentes historias y trayectorias de los sujetos que allí se forman. Para nuestro caso, estudiantes de segundo año de carreras universitarias que hasta ese momento sólo habían cursado en virtualidad y que nunca habían pisado un laboratorio. De ahí que las propuestas de práctica de nuestras estudiantes se focalizaron en el “saber hacer” de una práctica de laboratorio presencial, complementando la misma con herramientas digitales que propiciaron una continuidad entre teoría y práctica, que hasta ese momento los cursantes de la cátedra Botánica General no habían experimentado.

No obstante, la instancia de residencia presencial en contexto de pandemia COVID-19 posibilitó -tanto a las residentes como al equipo de cátedra- continuar el análisis e interrogación de estas herramientas digitales que, como ya expresamos, de forma urgente e imprevista, debieron incorporarse a la propuesta formativa de la cátedra, atendiendo a que toda innovación debe ser consciente de las distintas dimensiones (pedagógica, administrativa y laboral) que configuran y regulan la enseñanza en las instituciones educativas (Ezpeleta, 2004). Por cierto, estas innovaciones que emergieron en un contexto complejo, asumieron el carácter protagónico que implican rupturas con las prácticas rutinarias, habituales en las aulas universitarias (Lucarelli, 2012).

Reflexiones finales

A modo de cierre, la pandemia nos interpeló a pensar sobre nuestras prácticas de enseñanza en la universidad. Uno de los mayores desafíos fue la configuración de estrategias híbridas de enseñanza en la práctica docente y residencia profesional, lo cual requería de una inclusión genuina de las TICs que ponga en diálogo las experiencias, saberes y conocimientos entre profesores y estudiantes.

En este devenir, consideramos imperioso posicionarnos desde una perspectiva de reconstrucción crítica, desde la cual la enseñanza supone una práctica política y como tal deliberativa, que implica la construcción de conocimientos particulares en relación a las circunstancias en la que se inscribe:



En este contexto, nuevas formas de pensar el proceso de enseñanza implican la combinación de la reflexión tecnológica y la pedagógica para desarrollar una acción didáctica en escenarios virtuales a partir del planteo de otras relaciones entre los sujetos, los espacios y los tiempos, en pos de la realización de una acción formativa pensada, desarrollada y diseñada para destinatarios específicos. (Martin, 2020. p. 2)

El recorrido planteado nos permite seguir reflexionando acerca de la configuración de estrategias híbridas de enseñanza. En principio afirmamos que la disponibilidad de las TICs ayuda a sostener presencialidad frente a los/as estudiantes, aunque no garantiza su efectividad si no es bajo un marco formativo donde se brinde “*más Pedagogía, con más estrategias didácticas*” (Spiegel, 2020). Pero también sabemos con certeza que las condiciones de conectividad y acceso marcan las posibilidades y los límites de las opciones de hibridación.

El desarrollo de las microexperiencias o microclases virtuales y la práctica y residencia profesional, necesitaron de un diseño didáctico que fuera capaz de articular e integrar el trabajo en dos espacios: virtual y presencial. Esto implicó un posicionamiento estratégico desde la cátedra a fin de generar dispositivos que permitieran a las estudiantes ponerse en situación de enseñar en este contexto, tomar decisiones ante situaciones complejas y superar el dilema “Conocimiento Teórico” - “Conocimiento Práctico”, creando el escenario para que los aprendizajes en contexto de prácticas pre-profesionales aconteciera.

Para concluir, consideramos que la reanudación de las actividades presenciales debe verse como una oportunidad para repensar y en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente, sacando partido de las lecciones que el uso intensivo (y obligado) que la tecnología movilizó, prestando especial atención a la reconstrucción crítica de la experiencia, individual y colectiva y la generación de espacios para la contención, orientación y construcción colectiva de significados entre estudiantes y docentes.

Referencias:

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*, 6 (10), 11-25.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la*



educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera (1a ed., pp. 351-364). UNIPE: Editorial Universitaria.
<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia.-el-compromiso-y-la-espera-det-ail>

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. W. de Camilloni et al, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Edelstein, G. (2019). Para repensar las prácticas en la formación docente: recuperar, reafirmar y profundizar construcciones colectivas de sentido que asumieron el riesgo de pensar lo impensable. *Voces en el Fénix*, (75), 77-83.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-423.

Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). De la aplicación mecánica al trabajo creativo. *La educación en debate*, (87), 4.

Hodges, Ch., Moore, S., Loocke, B., Trust, T. y Bond, M.A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Jackson, P. (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. McEwan y K. Egan (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 25-51). Amorrortu editores.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

Lucarelli, E. (2001). *La Didáctica de Nivel Superior*. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL- UBA).

Lucarelli, E. (2012). Prácticas innovadoras y el lugar de los pedagogos en la universidad, enseñanza, formación, intervención e investigación. En C. Leite y M. Zabalza (Coords.), *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 64-74). CIIE – Centro de Investigaçao e Intervençao Educativas.

Lucarelli E. y Del Regno P. (26-26 de junio de 2015). *Estrategias de enseñanza de profesores en el aula universitaria: Una mirada comparativa desde las culturas académicas* [ponencia]. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, Argentina.



- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Maggio, M., Martín, M. y Zangara, M. (2021). La clase como espacio abierto en tiempos de enseñanza en pandemia. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), 86-98.
- Martin, M.M. (2020). Módulo 2: Perspectivas pedagógico-didácticas en la enseñanza universitaria en entornos virtuales. *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sassi, V. y Yasbitzky, A.C. (2009). Dispositivos pedagógicos en la formación profesional de los docentes. Universidad Nacional del Sur. Recuperado de: <https://docer.com.ar/doc/x00ssx1>
- Spiegel, A. (2020). *Aulas y TIC : viejos y nuevos desafíos pedagógicos. Enseñar entre distancias y presencias*. Ministerio de Educación de la Nación.