

Prácticas docentes dialógicas en los escenarios actuales de enseñanza

Dialogic teaching practices in current scenarios

Aprobado 26-06-2024

Julia Pereira de Lucena

Argentina

mjulialucena@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1593-0417>

Resumen

En este artículo, expondremos un proyecto de investigación que se desarrolló en el marco de la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires. Dicha investigación se propuso analizar y comprender cómo son las prácticas de enseñanza en los escenarios educativos pre-pandémicos y pandémicos. Así, su importancia radica en el intento de construir algunos aportes teóricos en un período histórico bisagra. Investigamos el oficio y las prácticas docentes en los escenarios actuales de enseñanza, y nos focalizamos específicamente en aquellas que potencian el diálogo con los estudiantes y tienen intención didáctica. Desde el comienzo de la investigación, nos interesamos por comprender cómo se crea y recrea el oficio docente universitario en los escenarios actuales de enseñanza de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina) teniendo en cuenta cómo sucede el diálogo didáctico en estos escenarios, ya que el mismo es uno de los elementos centrales para comprender cómo son las prácticas docentes. En este período, hemos vivenciado la reconstrucción de las prácticas de enseñanza a través del replanteo de viejos y nuevos interrogantes. La importancia de la investigación radica en que el contexto de la pandemia entrelaza como un tejido a la cultura y las personas, a la vez que se relaciona profundamente de manera tal que la cultura se hace individual y los individuos crean cultura.

Palabras clave: Enseñanza a distancia, enseñanza, profesor, nuevas tecnologías, Tecnología de la educación.

Abstract

In this article, we will present a research project that was developed in the Master's Degree in Educational Technology at the University of Buenos Aires. This research aimed to analyze and understand what teaching practices are like in pre-pandemic and pande-

mic educational scenarios. Thus, its importance lies in the attempt to build some theoretical contributions in a pivotal historical period. We investigate the profession and teaching practices in current scenarios, and we focus specifically on those that enhance dialogue with students and have didactic intent. From the beginning of the research, we have been interested in understanding how the university teaching profession is created and recreated in the current scenarios of Buenos Aires City (Argentina), taking into account how the didactic dialogue happens in these scenarios, since It is one of the central elements to understand what teaching practices are like. In this period, we have experienced the reconstruction of teaching practices through the reconsideration of old and new questions. The importance of the research lies in the fact that the context of the pandemic intertwines culture and people like a fabric, while at the same time it is deeply related in such a way that culture becomes individual and individuals create culture.

Keywords: Distance learning, teaching, teacher, new technologies, Educational technology.

Introducción - Estado del arte

56

En las últimas décadas, hemos reflexionado, analizado, preguntado y repreguntado acerca del oficio docente en los distintos escenarios de enseñanza. En algunas ocasiones, hemos acompañado y presenciado cómo varios docentes replantearon y revisitaron algunas de sus prácticas.

Creemos, incluso más allá de los escenarios pandémicos y pospandémicos, que el oficio docente supone un proceso de creación constante. Los docentes somos creadores, creamos y recreamos las prácticas, y no meramente las aplicamos o replicamos.

Estas preguntas y posibles respuestas fueron nuevamente puestas en el tapete a causa de la pandemia de 2020 por el COVID 19. Esto ocurrió no solamente a nivel personal, del colectivo docente, institucional, etc., como ocurría anteriormente, sino que la sociedad en su conjunto se planteó una serie de reflexiones en torno a la enseñanza, y revalorizó en muchas oportunidades al oficio docente.

Nos encontramos en una coyuntura que constituye un marco y una gran oportunidad para revisar las prácticas docentes desde visiones renovadas y críticas que permitirán su enriquecimiento teniendo en cuenta las características del contexto que quedó completamente entretejido e imbricado con nuestras prácticas docentes. En este sentido, reconocemos aquellas preexistentes que cobran nue-

vo sentido a la luz de este contexto. También podemos encontrar la emergencia de nuevas prácticas en los escenarios actuales de enseñanza.

Litwin (2016) plantea que el objetivo central de la investigación sobre las prácticas de enseñanza consiste en construir nuevas teorías explicativas y comprensivas que nos permitan avanzar en el campo de una didáctica científica. Nos preguntamos de qué manera se expresa / recrea el oficio de enseñar en los escenarios actuales. También nos preguntamos cuáles son las estrategias que ellos despliegan/ construyen para generar el diálogo didáctico.

De esta manera, el objeto - problema de esta investigación es el siguiente:

Objeto

La reconstrucción del oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza.

Objetivos

- Identificar, analizar y comprender la construcción del oficio de enseñar en los escenarios actuales.
- Interpretar las maneras en las que el oficio docente se expresa en los escenarios actuales.
- Construir categorías de análisis en torno al oficio de enseñar en clave actual y en el marco de los escenarios virtuales y presenciales.

57

El proceso de investigación se basa en una aproximación cualitativa desde la perspectiva de la didáctica crítica interpretativa. El objetivo central del trabajo empírico consiste en comprender cómo es el oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza, cómo se reconstruye y reconfigura. Para esto, realizamos entrevistas profundas a diversos docentes reputados referidos por otros colegas. Asimismo, hemos realizado el análisis documental de las distintas marcas que dejaron en la virtualidad dichos docentes junto a sus estudiantes. Nos propusimos encontrar recurrencias, descubrir relaciones, ya que es este el sentido con que la investigación se despliega en el terreno de las prácticas de la enseñanza (Litwin, 2016).

A partir de los datos recolectados analizamos la reconstrucción de las prácticas docentes en los escenarios actuales de enseñanza y su comprensión interpretativa dio lugar a la generación de algunos constructos que nos dan la oportunidad de repensarlas. Así, esta investigación es un llamado a aprovechar esta enorme

oportunidad, a validar y revalidar prácticas que ya existían anteriormente pero estaban diluidas o poco sistematizadas, y que son necesarias en este nuevo escenario.

En relación al estado del arte, encontramos los siguientes resultados científicos previos referidos a nuestro objeto. En una reciente publicación Lion y otras (2023) estudian en profundidad el estado del arte de investigaciones vinculadas con la educación híbrida. Realiza, además, un paneo cuantitativo y una profundización cualitativa. En relación al primero, buscamos en internet atendiendo a las veces en que aparece el término “educación híbrida” en distintos sitios referentes de circulación académica de investigaciones. Así, hallamos que las investigaciones sobre el tema han crecido en términos cuantitativos y en especificidad a partir de la irrupción de la pandemia. En relación al segundo aspecto, la autora define tres dimensiones para reconocer lo que cada estudio destaca en términos de educación híbrida:

- Dimensión que aborda la educación híbrida como modalidad: presencial, virtual, blended.
- Dimensión temporal como vital para la definición de la educación híbrida: sincronía y asincronía.
- Dimensión instrumental que pone el foco en el tipo de herramientas tecnológicas (plataformas y aplicaciones).

58

A partir de la combinación de estas dimensiones, encontramos que sus componentes se integran para dar lugar a una mirada desde las experiencias pedagógicas y posibles modelos de educación híbrida. Las mismas pueden resultar valiosas para una toma de decisión en los próximos años en términos de condiciones de viabilidad tanto técnicas e instrumentales (infraestructura, lineamientos curriculares, documentos técnicos, etc.), como formativas (desarrollo profesional) para su sostenibilidad. También encontramos investigaciones sobre el oficio y las prácticas docentes. Ruiz Méndez (2016) presentan los resultados de una investigación sobre los cambios pedagógicos que experimentaron cinco docentes y cinco coordinadores académicos de programas de educación a distancia en cinco instituciones de educación superior en México. Silas Casillas y Vázquez Rodríguez (2020) han investigado cómo reaccionaron los docentes universitarios frente a las tensiones que planteó la pandemia. El objetivo de su investigación es describir la forma en la que los profesores universitarios han vivido la transición forzada de una modalidad educativa (presencial) a otra (remota). Carlino (2020) a su vez concluye que, durante la pandemia, las prácticas docentes y sus supues-

tos podrían haberse problematizado, y antes eran considerados inamovibles e inmodificables por algunos docentes. Lion, Schpetter y Weber (2021) abordan la dimensión de los aprendizajes en tiempos de pandemia desde las voces de los estudiantes recabadas en una encuesta de tipo exploratorio con muestreo teórico. Las autoras sistematizaron complicaciones para estudiar, clases destacadas, referencias a los propios aprendizajes y desafíos futuros. Hallaron tendencias en relación a las dificultades de acceso, la saturación por la cantidad de actividades y contenidos y la importancia de la comunicación con los docentes. Los estudiantes valoraron las clases que promueven las producciones más activas y cercanas a la práctica profesional, docentes que tuvieron escucha y empatía, y lo sincrónico frente a la asincrónico. Además, los alumnos interpelaron a la enseñanza y sugirieron el desafío de rediseñar las clases, trabajar en equipo en la virtualidad, ayudar a organizar los tiempos de trabajo y de estudio, y generar propuestas relevantes e interesantes.

Método

El proceso de investigación se propuso indagar acerca de la construcción de las prácticas de enseñanza y su vínculo con la recreación del rol docente en la contemporaneidad. Nos interesa especialmente comprender el proceso de construcción del oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza. Dado que, según Sirvent y Rigal (2014), la investigación científica de lo social consiste en un proceso generador de nuevos conocimientos cuya génesis es la interrogación de la realidad, nos preguntamos cómo los docentes reconstruyen su propio oficio a partir del reconocimiento acerca de la especificidad de las modalidades presencial y virtual.

Si bien desde hace algunos años me dedico profesionalmente a la educación a distancia, el desafío fue construir y sostener una mirada problematizadora de la realidad que cuestione nuestras certezas (Sirvent y Rigal, 2014). Dicha problematización de la realidad supone la capacidad de plantearse dudas, de formular preguntas a la misma y mirarla críticamente, desnaturalizando lo que aparenta ser natural en este ámbito tan cercano para mí. Según los autores, el conocimiento científico debe montarse sobre la superación del conocimiento de sentido común, cuestionarlo e interrogarlo, abandonar las certezas y estar dispuestos a dejarnos sorprender a través de la conversión en incierto de lo que aparece legalizado como cierto.

El proceso de investigación tuvo una serie de etapas iterativas y no lineales en donde pude recuperar distintos aprendizajes y hallazgos de una etapa, para revisarla, enriquecerla y a su vez potenciar las siguientes etapas. En este sentido fueron aproximaciones al trabajo en terreno en diferentes momentos y de análisis de datos e interpretación.

Etapas 1: Definición del proyecto de investigación (2018)

La investigación inició en 2018, año en que hice el diseño y la presentación del mismo ante la Facultad. El diseño estuvo centrado en la definición del objeto y el problema a investigar. Para ello, en primer lugar en la introducción planteé reflexiones sobre las inclusiones efectivas e inclusiones genuinas en nuevas ecologías cognitivas. En ese momento, partí del reconocimiento de que actualmente el oficio de enseñar se encuentra impactado por las nuevas tecnologías, y de que hay situaciones de hibridación, de convergencia de escenarios y fusión de modalidades.

60

Las dimensiones y problemas del oficio de enseñar en los escenarios actuales que en el diseño se delimitaron fueron la planificación, el diálogo didáctico, los multialfabetismos y la evaluación: Los procesos de planificación recreados a partir del reconocimiento de los escenarios de intermitencia on line -off line (Bauman, 2015). La primera dimensión se refiere a cómo se realiza y recrea la anticipación/planificación didáctica de las propuestas de enseñanza en escenarios actuales. Para esto, tuve en cuenta que vivimos simultáneamente en dos mundos paralelos y diferentes: online y offline (Bauman, 2015). Asimismo, me propuse investigar qué sucede con los emergentes propios de cada cohorte y cuáles son las tensiones entre éstos y la anticipación.

Planteamos una investigación con diseño cualitativo e interpretativo. Reconocí casos de docentes que tienen buena reputación al interior de instituciones educativas en ciertos escenarios actuales de enseñanza.

En relación a los criterios de diseño intencional de la muestra, realizamos la primera lista de posibles docentes reputados a investigar. Propuse pequeñas muestras no aleatorias ya que la intención no era la generalización. Planteé la generación de un muestreo de avalancha (Strauss y Corbin, 1998), y solicité a los informantes que recomienden a posibles participantes (docentes bien reputados) a través de un efecto de bola de nieve o muestreo en cadena. Asimismo, tuve en cuenta especialmente lo expuesto por Litwin (2016) en relación a la idea de visitar las clases de maestros (en este caso, profesores) excepcionales ya sea por su dominio del

contenido, su fuerza en la explicación o su potencia para favorecer la comprensión de los estudiantes y utilizar sus síntesis, analogías o recursos.

En relación a las técnicas de obtención y análisis de la información empírica, planteé la realización de entrevistas en profundidad semiestructuradas individuales, observaciones de las prácticas de los docentes reputados y análisis documental. Para obtener el acceso a las organizaciones, solicité el permiso de los responsables o porteros (Becker, 1970, retomado en Taylor y Bogdan, 1987, p. 37) brindando explicaciones veraces pero a la vez “vagas e imprecisas” (Taylor y Bogdan, 1987: 42). Planteé la necesidad de realizar una guía de la entrevista para asegurarnos la exploración de los temas claves de la investigación pero las mismas fueron abiertas, en profundidad, no directivas ni estandarizadas. Organicé una serie de encuentros cara a cara y/o virtuales con los profesores.

Sobre las observaciones, las mismas iban a ser de clases (incluyendo ingreso a las plataformas educativas, observación de conferencias web y posteos en redes sociales por ejemplo, etc.). Diseñé que el análisis de la información se realizaría de manera simultánea a su obtención (Sirvent y Monteverde, 2016a). Tal como mencionan Taylor y Bogdan (1987), el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa, es por eso que propongo comprender en profundidad los escenarios y personas. Se trata de un proceso dinámico y creativo. Además, entendemos la importancia de llevar a cabo el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1987), en el cual el investigador “simultáneamente codifica y analiza los datos para desarrollar conceptos. Mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente” (Taylor y Bogdan 1987 , p.155). Se construiría una “teoría fundamentada” (Strauss y Corbin, 1998), derivada de datos recopilados sistemáticamente y analizados. Dichos autores afirman que la recolección de los datos, el análisis y la teoría que surgirá de los mismos guardan una relación sumamente estrecha entre sí; no iniciaremos la investigación con una teoría preconcebida sino que ésta emergerá a partir de los datos obtenidos y de la sistematización y la creatividad que tengo (Strauss y Corbin, 1998).

Etapa 2: Primera entrada a terreno y análisis inicial (2019)

En esta segunda etapa, y a partir de lo expresado con antelación, en primer lugar definimos los instrumentos de recolección de datos: la guía para las primeras entrevistas, los criterios para el análisis documental de las aulas virtuales.

En el caso de la guía para las entrevistas, nos propusimos indagar acerca de las concepciones que tienen sobre el oficio docente los entrevistados. En ese momento de la investigación (año 2019) nos preguntábamos si los entrevistados tenían dos miradas distintas sobre su oficio. Y si las mismas dependerían de las mediaciones tecnológicas y las modalidades (presencial - virtual). También indagamos acerca del diseño didáctico y los emergentes, la conversación y el diálogo, los materiales didácticos, la evaluación de los aprendizajes.

Uno de los ejes de las primeras entrevistas consistió en distinguir si había algo específico de la virtualidad en relación a las prácticas docentes, o si eran las mismas sin importar la modalidad educativa. Para eso, armé una guía de preguntas.

Retomando a Taylor y Bogdan (1998), esta guía no fue un protocolo estructurado sino una lista de temas o preguntas que podrían formularse de distinta manera y que pretendíamos abordar en el transcurso de las entrevistas. Reestructuré dicha guía a medida que comenzamos a hacer las entrevistas, a la vez que redefinimos el instrumento en relación a la forma de preguntar, el orden de los interrogantes, etc. En relación a los criterios para la clase presencial y para el análisis documental de las aulas virtuales, ambos se centraron en indagar acerca de la planificación, el diálogo didáctico, los contenidos y la evaluación.

62

Luego, realizamos la selección de los informantes, es decir, de los futuros entrevistados. Se trató de un proceso arduo en que debíamos seleccionar cuáles eran los docentes reputados. Se generó un muestreo de avalancha (Strauss y Corbin, 1998), ya que solicitamos a los informantes que recomienden docentes reputados a través de un efecto de bola de nieve (Taylor y Bogdan, 1998). Así, conocimos a algunos informantes y ellos nos presentaron a otros. En el momento de contactar a los posibles entrevistados, les informé cuáles eran los motivos de la entrevista, contextualicé en la tesis de la Maestría en Tecnología Educativa y brindé el contexto de la investigación.

También, siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1998), aclaré que la información obtenida iba a ser tratada de manera confidencial y anónima, y coordinamos las cuestiones logísticas, como pautar días, horarios y lugares de los encuentros. En esta etapa, realicé la gran mayoría de las entrevistas de manera presencial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Solo hubo dos entrevistas pautadas vía conferencia web por razones logísticas, debido a los lugares de residencia de los entrevistados y la entrevistadora. Después de coordinar los días, horarios, y lugares, realicé las primeras entrevistas cualitativas en profundidad, las cuales

son no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas (Taylor y Bogdan, 1998). Según los autores, consisten en reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, en las que se expresan con sus propias palabras. Así, siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no son un intercambio formal de preguntas y respuestas. Los autores plantean que el rol del entrevistador implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

Durante las entrevistas, al principio avanzamos lentamente, según lo recomendado por Taylor y Bogdan, para establecer rapport con los entrevistados. Formulamos primeramente preguntas no directivas para conocer qué es importante para los informantes antes de enfocar en los intereses de la investigación. En este sentido, tuve que realizar ajustes a la guía de preguntas que había pensado. Por ejemplo, la pregunta acerca de qué es para ellos el oficio docente resultaba demasiado interpeladora para los inicios de la entrevista. Por lo tanto, invertí el orden. Pregunté, entonces, por su experiencia docente; me interesé en su historia para luego continuar mis preguntas sobre la planificación y los demás temas pautados. Para cerrar la entrevista, indagué acerca del oficio docente, y retomé cuestiones que los mismos entrevistados ya habían planteado y se relacionaban con las preguntas sobre el oficio docente. Intentamos crear un clima en el que las personas se sintiesen cómodas y relajadas para hablar libremente sobre sí mismas (Taylor y Bogdan, 1998), tratando de construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes. En este sentido, el tono de las entrevistas se asemejó al de una conversación, dado que transmití a los entrevistados un interés genuino en sus opiniones y experiencias.

Entonces, esta primera entrevista consistió en una prueba a fin de realizar ajustes al instrumento de recolección de datos.

Una vez finalizadas las primeras entrevistas, comenzamos con las desgrabaciones de todas. Luego, seleccionamos los casos más relevantes a partir de un primer análisis que se encontraba sumamente cercano a las temáticas abordadas en las preguntas, pero que permitía clasificar las respuestas y realizar una aproximación acerca de cuáles iban a ser los casos más ricos y relevantes a los fines de la investigación.

Tuvimos acceso a algunos Campus Virtuales, pero no se brindaron los datos de ingreso a los de todos los entrevistados, por lo que este también fue un factor que influyó en la determinación de cuáles iban a ser los casos más potentes a investigar.

Etapas 3: Profundización del análisis inicial y de la entrada a terreno (2020)

Sirvent y Monteverde (2016a) establecen tres modos de investigar o hacer ciencia de lo social: - Modo verificativo. La investigación que postula una secuencia lineal de pasos: hipótesis, búsqueda de datos, análisis cuantitativo de los datos, verificación de la hipótesis, conclusión.

- Modo participativo. El investigador trabaja con los sujetos investigados en la elaboración de conocimiento y lleva los conocimientos elaborados otra vez a los sujetos con el objeto de validar los conceptos que ha construido constatando su ajuste a la realidad. Es un enfoque de la investigación social que tiene un doble objetivo: generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y también promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares. Por eso, procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio.
- Modo de generación conceptual. Según Sirvent y Monteverde (2016a), es un modo de investigación que establece relaciones entre la teoría y la empiria e implica la elaboración de conceptos y sus relaciones conceptos, lo que permite una aproximación dialéctica a una realidad determinada. Es un tipo de investigación que no produce resultados cuantificables.

64

En esta etapa, nos sumergimos en el modo de generación conceptual, desde la convicción de la importancia de reconocer la especificidad del mundo de lo social asumiendo su naturaleza como propia y distinta a la de los objetos físicos y naturales (Sirvent y Monteverde, s.d.). En 2020 inició la pandemia por coronavirus, por lo que hubo un salto en la comprensión de los fenómenos. Ya no era posible pensarlos de manera separada y buscar una integración a través de la hibridación, sino que la forma de concebirlos se modificó rotundamente: ya no podíamos pensar en la presencialidad o en la virtualidad, sino puramente en los escenarios actuales de enseñanza atravesados con fuerza y profundidad por un contexto que nos mostraba la desigualdad de condiciones en las que siempre estuvimos, y fue completamente imprevisto. Fue necesario recuperar estas ca-

racterísticas a la hora de construir las categorías conceptuales y acercarnos a los entrevistados y al terreno.

Etapas 4: Segundo y tercer análisis, validación de las categorías mismos (2021 a 2023)

Desde la idea de que el hecho social es una estructura de significados que se construye en las situaciones de interacción social productoras de sentido (Sirvent y Monteverde, 2016e), armé el segundo y tercer análisis a través del modelo de generación conceptual. La intención fue construir una aproximación comprensiva de los hechos singulares en su peculiaridad e inserción socio-histórica y no leyes de validez universal de carácter causal; por eso, revisamos las entrevistas y las capturas de pantalla obtenidas en las distintas aulas virtuales para compararlas entre sí; de esta forma, encontré una serie de recurrencias. Además, vinculé los conceptos para estos análisis. Los procedimientos de construcción de categorías dieron cuenta de la descripción y comprensión del hecho social investigado en relación a los significados atribuidos por los actores a los fenómenos de su entorno cotidiano (Sirvent y Monteverde, 2016e). Busqué generar esquemas conceptuales que dieran cuenta de fenómenos complejos sin ser generalizables estadísticamente, sino fértiles teóricamente para describir e interpretar el caso en estudio y ser transferibles a otros casos. Seleccioné casos hasta alcanzar la saturación teórica, lo que se pudo vivenciar con claridad durante la segunda entrada al terreno a través de las segundas entrevistas y nuevos ingresos a los Campus Virtuales.

En las segundas entrevistas, a través de una guía más focalizada en los hallazgos que pude encontrar en las primeras etapas de la investigación, validamos las categorías conceptuales construidas hasta entonces, hasta que en las últimas entrevistas las recurrencias fueron muy significativas y se alcanzó la saturación teórica con claridad. Debido a las características del contexto, todas las segundas entrevistas fueron virtuales, pero me encontré mucho más cómodo con esta modalidad, con mayor experiencia en lograr cercanía a través de este medio. En todo momento fui consciente de la importancia de involucrarse en la vida del investigado. En ese momento, percibí con claridad que llegué a un punto en que las entrevistas con personas adicionales no producían ninguna comprensión auténticamente nueva (Taylor y Bogdan, 1998).

Resultados

Esta investigación se propuso comprender cómo se vinculan las propias experiencias docentes en los diferentes escenarios y modalidades de enseñanza. En este sentido, analicé cuáles son las huellas o marcas en el hacer docente que los escenarios presenciales y virtuales. Para lograr esto, las entrevistas que hemos realizado a docentes reputados y el análisis documental fueron centrales para acercarnos a las prácticas, sentidos y reconstrucciones del hacer docente.

En la investigación, nos hemos focalizado en las prácticas docentes dialógicas, es decir, aquellas que potencian el diálogo con los estudiantes con intención didáctica.

Vivimos en un mundo acelerado que tiende a la inmediatez y alta velocidad. Esto muchas veces se refleja en las expectativas que tienen los estudiantes en relación a conseguir una respuesta inmediata por parte del docente. Dentro de las prácticas dialógicas, detectamos con mucha fuerza aquellas prácticas que tienen por objetivo regular la expectativa de respuesta inmediata que tienen los estudiantes. Hemos hallado tres tipos de prácticas reguladoras de la expectativa de respuesta inmediata. Por un lado, las orientadas a intercambios dialógicos multiplataforma, es decir, aquellas que se orientan a que los estudiantes puedan dialogar valiéndose de distintas herramientas tecnológicas. Por otro lado, prácticas de suspensión deliberada de la respuesta, es decir, aquellas situaciones en que los docentes determinan que no responderán de manera inmediata, y brindan el tiempo suficiente para que los estudiantes puedan leer las dudas y consultas de sus compañeros, y resolverlas o responderlas sin depender del docente. Por último, las prácticas prismáticas, que permiten sostener y articular el diálogo, y ofrecen el tiempo suficiente para que se construya el aprendizaje.

Prácticas reguladoras de la expectativa de respuesta inmediata (hackeando el tiempo: dilación y expansión)

Los docentes reputados se plantean uno de los rasgos que han surgido con fuerza en la investigación: la fuerte y marcada expectativa de respuesta inmediata que comunican los estudiantes hacia los docentes, especialmente en la denominada comunicación asincrónica (en tiempo diferido):

Por ejemplo, cuando los estudiantes publican un mensaje en un foro o bien envían un mensaje privado a sus docentes, su expectativa es que ellos les respon-

dan rápidamente, sin demoras, como si se tratara de comunicación sincrónica y no asincrónica; o, al menos, que no transcurran más de 48 horas entre la publicación del mensaje del estudiante, y la respuesta del docente.

Esta expectativa se relaciona desde sus bases con el contexto que nos atraviesa como sociedad, ya que Coll y Monereo (2011) afirman que formamos parte de la sociedad de la información, que se caracteriza por la capacidad de sus miembros para obtener y compartir información de manera prácticamente instantánea, desde cualquier lugar y en la forma preferida, y con un costo muy bajo. Entre las características de dicha sociedad, los autores resaltan la rapidez de los procesos y sus consecuencias, la transformación de las coordenadas espaciales y temporales de la comunicación, y la escasez de tiempos y espacios para la abstracción y la reflexión. Al respecto, Carrión (2020) manifiesta que nos enfrentamos al reto de compatibilizar, en un contexto de prisas y urgencias, aquellas maduraciones, constancias, inversiones y esperas que nos definieron durante siglos: por ejemplo, la educación (Rosa, 2020). Así, los docentes investigados refieren que muchas veces sus estudiantes tienen una expectativa de respuesta inmediata una vez que publican o envían una pregunta o consulta a sus docentes. Podemos observar que ellos han construido una serie de prácticas para regular dicha situación. En primer lugar, establecen intercambios dialógicos multiplataforma para promover una mayor profundidad en la comunicación, lo que implica detenerse para repensar, reconstruir y resignificar. Aquí, el Campus actúa como articulador del diálogo didáctico. La segunda práctica que desarrollan los docentes para lograr un diálogo profundo y real implica la suspensión deliberada de las respuestas del docente. La tercera práctica para el diálogo didáctico en la virtualidad consiste en que los docentes actúan como sostén y articuladores del mismo ya que proponen consignas potentes para su realización.

Prácticas orientadas a intercambios dialógicos multiplataforma

Para regular la expectativa de respuesta inmediata por parte de los estudiantes, una de las prácticas que hemos detectado con recurrencia consiste en generar una propuesta didáctica con intercambios dialógicos multiplataforma. Por ejemplo, hemos observado que en los distintos cursos analizados se propone la exploración, la utilización y la evaluación de herramientas: Usina, Integra2.0, Popplet, VoiceThread, SoundCloud, Cacao, Diigo, etc. Entonces, una de las propuestas de los docentes coincide en realizar producciones en otras herramientas, externas a la plataforma institucional. En estos casos, se puede observar que el Campus ac-

túa como un articulador del diálogo, y que resulta un hilo conductor del mismo ya que allí se generan por ejemplo bases de datos en donde se vuelcan los links de las herramientas utilizadas por fuera del Campus. También hemos encontrado mensajes en los foros con referencias e hipervínculos relacionados con otras herramientas. En este sentido, coincidimos con Albarello (2019), quien plantea que el hipertexto ha roto la linealidad y jerarquía del texto impreso, y se convirtió en una forma de lectura propia de la pantalla que demanda al usuario una atención constante, al hacer clic para lograr su desenvolvimiento a través del texto electrónico, y que esto también produce incertidumbre (Rodríguez de las Heras, 1990), porque el lector debe decidir constantemente si hará clic o no ante un enlace, tal como hemos podido observar en algunas de las propuestas docentes a las que hemos accedido en el contexto de la investigación.

En la investigación hallamos que los intercambios dialógicos multiplataforma promueven una mayor profundidad. En este sentido, los docentes han desarrollado una serie de prácticas específicas para construir diálogos genuinos, reales y profundos con sus estudiantes.

68

Una de ellas consiste en la utilización de diversas herramientas tecnológicas para luego volver a los foros. Esto permite a los estudiantes detenerse para repensar, reconstruir y resignificar las interacciones que se producen los foros.

A continuación, analizaremos la segunda práctica para regular la expectativa de respuesta inmediata por parte del docente: la suspensión deliberada de la respuesta.

Prácticas de suspensión deliberada de la respuesta

En los escenarios con tendencia a la virtualidad, uno de los canales de comunicación asincrónica que históricamente han sido privilegiados para generar diálogo con los estudiantes son los foros. Paradójicamente, por más que estos sean herramientas de comunicación asincrónica, en muchas oportunidades los estudiantes transmitían sus expectativas de inmediatez en la respuesta por parte del docente.

Para regular esta situación, en distintas ocasiones una práctica docente fue retrasar consciente e intencionalmente la respuesta, que no sea inmediata, y en muchas ocasiones sucedió que los compañeros orientaron al estudiante que hizo la consulta. Así, observamos que la supuesta no-intervención docente es una intervención en sí misma, porque habilita el espacio para que los compañe-

ros respondan. De esta manera, encontramos un tipo de alteración del tiempo en la modalidad virtual: suspensión deliberada de la intervención docente, con intencionalidad pedagógica. Los docentes hackean la temporalidad, la dilatan y la alteran al suspender intencional y conscientemente sus respuestas en algunos foros. Sus objetivos didácticos se encuentran relacionados con la potenciación de procesos comprensivos y/o de la construcción de diálogos y vínculos entre compañeros desde el paradigma socio cognitivo constructivista.

En cambio, en la presencialidad el diálogo se produce de manera inmediata ya que transcurre en una comunicación simultánea entre docentes y estudiantes, aunque el primero podría, por ejemplo, preguntarle al resto de los estudiantes cuál sería su respuesta sobre el interrogante que haya planteado un compañero. Seguramente en estos casos tienda a mediar la palabra oral.

Por otra parte, en la virtualidad sí resulta válido que haya un “silencio” (no intervención o falta de respuesta) por parte del docente que predispone a la respuesta por parte de los compañeros. Entonces, son los compañeros los que responden estas consultas y no el docente, quien decide deliberada y conscientemente suspender el tiempo y su respuesta, para que los estudiantes tomen el protagonismo, hackeando el tiempo al dilatarlo y expandirlo. Esta acción también muchas veces produce un corrimiento del rol docente tradicional, que implica que él conocía todas las respuestas a las preguntas de los estudiantes. Además, encontramos que con esta estrategia el docente provoca que los estudiantes se lean entre sí, ya que, según lo expresado en las entrevistas, en distintas oportunidades los foros pueden llegar a ser repositorios de mensajes inconexos entre los alumnos, que por momentos no suelen leerse entre ellos.

Prácticas prismáticas para sostener y articular el diálogo

Los docentes reputados se mueven del lugar del docente que todo lo sabe (posición docente- céntrica), y permiten a los estudiantes buscar y construir sus propias respuestas y hacerse más preguntas, para encontrar y transitar otros caminos y no uno único. De esta manera, el docente y los estudiantes trabajan en equipo, cada uno potenciando las prácticas del otro.

Una de las prácticas que despliegan los docentes con la intención de brindar sostén y articulación del diálogo en la virtualidad, con la intencionalidad de lograr la apertura dialógica, es a través de los foros. Dicha función se puede comparar metafóricamente con el prisma de Newton que potencia, descompone y pro-

fundiza aquella luz blanca que recibió. Los prismas descomponen la luz blanca en los colores del arco iris porque lo que hacen es modificar la velocidad de la luz cuando pasa desde el aire hacia el cristal, y en los casos analizados podemos identificar que los docentes también cambian la velocidad de las intervenciones de los estudiantes, para replantearlas y potenciar sus propuestas didácticas. Estas estrategias prismáticas tienen como intención sostener y articular el diálogo en la virtualidad, y son las siguientes:

- analizar los mensajes de los estudiantes,
- conceptualizar, profundizar y problematizar,
- relacionar las respuestas de los estudiantes con lo que dijo otro compañero (mostrando conexiones, contrastando perspectivas) o bien con los contenidos que se encuentran aprendiendo,
- interpelar a los estudiantes con nuevos interrogantes y con repreguntas,
- establecer puentes con nuevos contenidos,
- esponder a las preguntas de los estudiantes, con otras preguntas a modo de espejo potenciador,
- ampliar o mostrar nuevas perspectivas a través de compartir bibliografía o fuentes vinculadas al contenido que se está abordando,
- revisar y sistematizar lo expresado, para reencontrar la voz de los estudiantes.

70

En relación a esta última práctica, la intención del docente es incluir a todos los estudiantes en sus mensajes, y así recuperar algo de lo que todos los estudiantes comunicaron. En cambio, en la presencialidad seguramente resultaría complejo que el docente comunique, de una sola vez y de manera acabada, una reconstrucción de los puntos centrales expresados por cada estudiante, a la vez que lo nombra y valida uno por uno. Así, nombrar a los alumnos les brinda entidad, mejora los vínculos que se construyen con ellos.

Todas estas prácticas de construcción de diálogos en escenarios con tendencia a la virtualidad se sostienen a través de consignas potentes que gestiona y comunica el docente. Otro tipo de propuestas potentes para esto, consiste en visitar la producción de otros y ayudarlos a enriquecer tanto las ajenas como las propias: propuestas que les permitan visualizar, analizar, visitar y retroalimentar para enriquecer las que otros compañeros generan. Así, al compartir con otros sus producciones, las mismas adquieren un carácter más bien público y no tan privado como en los casos en que entregaban trabajos individualmente, que solo podían ser vistos, analizados y evaluados por el docente.

Conclusiones y recomendaciones

El objeto de la investigación fue la reconstrucción del oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza. Los problemas que nos plantearon fueron los siguientes: ¿De qué manera se expresa/recrea el oficio de enseñar en los escenarios actuales? ¿Qué estrategias se despliegan/construyen para generar el diálogo didáctico? En este marco, los objetivos de este estudio consistieron en identificar, analizar y comprender la construcción del oficio de enseñar en el presente, a partir de las diversas modalidades de enseñanza (presenciales y virtuales) y sus combinaciones.

Partimos del supuesto de que las prácticas del oficio docente suponen un proceso de creación y de inventiva propio de cada docente y, que también, en atención a los tiempos que corren, se generan revisiones y recreaciones constantes. Es decir, es un oficio mutante.

Por otra parte, este proceso de investigación se inició antes de la pandemia. En ese momento nos enfocamos especialmente en las prácticas vinculadas a la educación prepandémica donde las diferencias y especificidades entre las modalidades de educación eran más marcadas desde las representaciones docentes. Luego, en el marco de la pandemia continuamos el proceso de indagación que abrió nuevas aristas a las preguntas que nos planteábamos y nuevas dimensiones ricas para el análisis.

En el mundo actual, fluido, líquido, post pandémico observamos que dejaron de existir límites o divisiones estrictas o taxativas en distintos planos culturales y sociales. La incertidumbre nos permite pensar de una manera diferente, nuestra cosmovisión y nuestra forma de entender el mundo cambiaron profundamente al no tener categorías dicotómicas.

A lo largo de la investigación reconocimos prácticas docentes dialógicas, es decir, aquellas que potencian el diálogo con los estudiantes con intención didáctica. El objetivo central de las prácticas docentes dialógicas consiste en regular la expectativa de respuesta inmediata especialmente en situaciones de comunicación asincrónica. Los estudiantes son quienes tienen dicha expectativa en un contexto de inmediatez e hipervelocidad, propios del mundo actual. Estas prácticas docentes dialógicas se proponen hackear el tiempo ya que lo dilatan y expanden. Encontramos tres tipos de prácticas reguladoras de la expectativa de respuesta inmediata.

Las primeras prácticas están orientadas a intercambios dialógicos multiplataforma, es decir, aquellas que se orientan a que los estudiantes puedan dialogar valiéndose de distintas herramientas tecnológicas. El objetivo central consiste en promover una mayor profundidad en la comunicación, lo que implica detenerse para repensar, reconstruir y resignificar. Una de las propuestas de los docentes coincide en realizar producciones en otras herramientas, externas a la plataforma institucional. En estos casos, se puede observar que el Campus virtual actúa como un articulador del diálogo, y que resulta un hilo conductor del mismo ya que allí se generan por ejemplo bases de datos en donde se vuelcan los links de las herramientas utilizadas por fuera del Campus. También, hemos encontrado mensajes en los foros con referencias e hipervínculos relacionados con otras herramientas. Así, observamos que estos intercambios dialógicos se producen en red y de manera hipervinculada, muchas veces multimedial, en un ir y venir entre distintas herramientas, pero a la vez la plataforma actúa como articulador de la propuesta. En la investigación hallamos que los intercambios dialógicos multiplataforma promueven una mayor profundidad. En este sentido, los docentes han desarrollado una serie de prácticas específicas para construir diálogos genuinos, reales y profundos con sus estudiantes.

72

Las segundas prácticas reguladoras de la expectativa de respuesta inmediata son las de suspensión deliberada de la respuesta, es decir, aquellas situaciones en que los docentes determinan que no responderán de manera inmediata. Brindan el tiempo suficiente para que los estudiantes puedan leer las dudas y consultas de sus compañeros, y resolverlas o responderlas sin depender del docente. Estos últimos retrasan consciente e intencionalmente la respuesta, y en muchas ocasiones sucedió que los compañeros orientaron al estudiante que hizo la consulta. Observamos que la supuesta no-intervención docente es una intervención en sí misma, porque habilita el espacio para que los compañeros respondan. De esta manera, encontramos un tipo de alteración del tiempo en la modalidad virtual: suspensión deliberada de la intervención docente, con intencionalidad pedagógica. Sus objetivos didácticos se encuentran relacionados con la potenciación de procesos comprensivos y/o de la construcción de diálogos y vínculos entre compañeros desde el paradigma socio cognitivo constructivista.

Por último, las prácticas prismáticas, que permiten sostener y articular el diálogo, y ofrecen el tiempo suficiente para que se construya el aprendizaje a través de consignas potentes. Los docentes reputados se mueven del lugar del docente que todo lo sabe (posición docente- céntrica), y permiten a los estudiantes bus-

car y construir sus propias respuestas y hacerse más preguntas, para encontrar y transitar otros caminos y no uno único. Esta se puede comparar metafóricamente con el prisma de Newton que potencia, descompone y profundiza aquella luz blanca que recibió. Los prismas descomponen la luz blanca en los colores del arco iris porque lo que hacen es modificar la velocidad de la luz cuando pasa desde el aire hacia el cristal, y en los casos analizados podemos identificar que los docentes también cambian la velocidad de las intervenciones de los estudiantes, para replantearlas y potenciar sus propuestas didácticas.

Estas estrategias prismáticas tienen como intención sostener y articular el diálogo en la virtualidad.

Esto nos permite valorar y tomar plena conciencia de la importancia de rediseñar nuestro oficio docente en estos tiempos de incertidumbre. Precisamos aumentarlo y enlazarlo profundamente a la vida cotidiana, a la sociedad, a la vida de nuestros estudiantes y de nuestras comunidades educativas. Como la mutación, la fusión y la síntesis de modalidades educativas genera nuevas creaciones didácticas, recuperamos la importancia de seguir reflexionando y accionando acerca de las prácticas docentes del nivel superior y de la universidad para lograr rediseños constantes realizados en profundos trabajos en equipo intergeneracionales, interdisciplinarios e interinstitucionales.

Referencias bibliográficas

- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.
- Bauman, Z. (2015). *Vivimos en dos mundos paralelos y diferentes: el online y el offline*. Recuperado de https://www.clarin.com/edicion-impresa/Vivimos-paralelos-diferentes-online-offline_0_BynrFtoqwXl.html
- Bustos Sánchez, A. y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14,44.
- Carlino, P. (2020). Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia. En: Beltramino, L. (comp.). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID 19*. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/128662/CONICET_Digital_Nro.81cc9e2e-9b7a-4978-87ea-c3a2ea2e1b9e_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Carrión, J. (2020). Lo viral. Buenos Aires: Galaxia Gutenberg.
- Lion, C., Schpetter, A. y Weber, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria. *Virtualidad, educación y ciencia*, 24 (12), pp. 36 - 48.
- Lion, C. (coord.) (2023). Repensar la educación híbrida después de la pandemia. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/repensar-la-educacion-hibrida-despues-de-la-pandemia>
- Litwin, E. (2016). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez de las Heras, A. (1990). Navegar por la información. Madrid: FUNDESCO.
- Ruíz Méndez, C. y Dávila, A. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia, RED*. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/257681>
- Silas Casillas, J. C. y Vázquez Rodríguez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Recuperado de <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/97>
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2014). Metodología de la investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento. Manuscrito.
- Sirvent, M. T. y Monteverde, A. C. (2016a). Material de cátedra para el Seminario IX de la Maestría en Tecnología Educativa - UBA. Los modos de hacer ciencia de lo social. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Buenos Aires: Paidós.