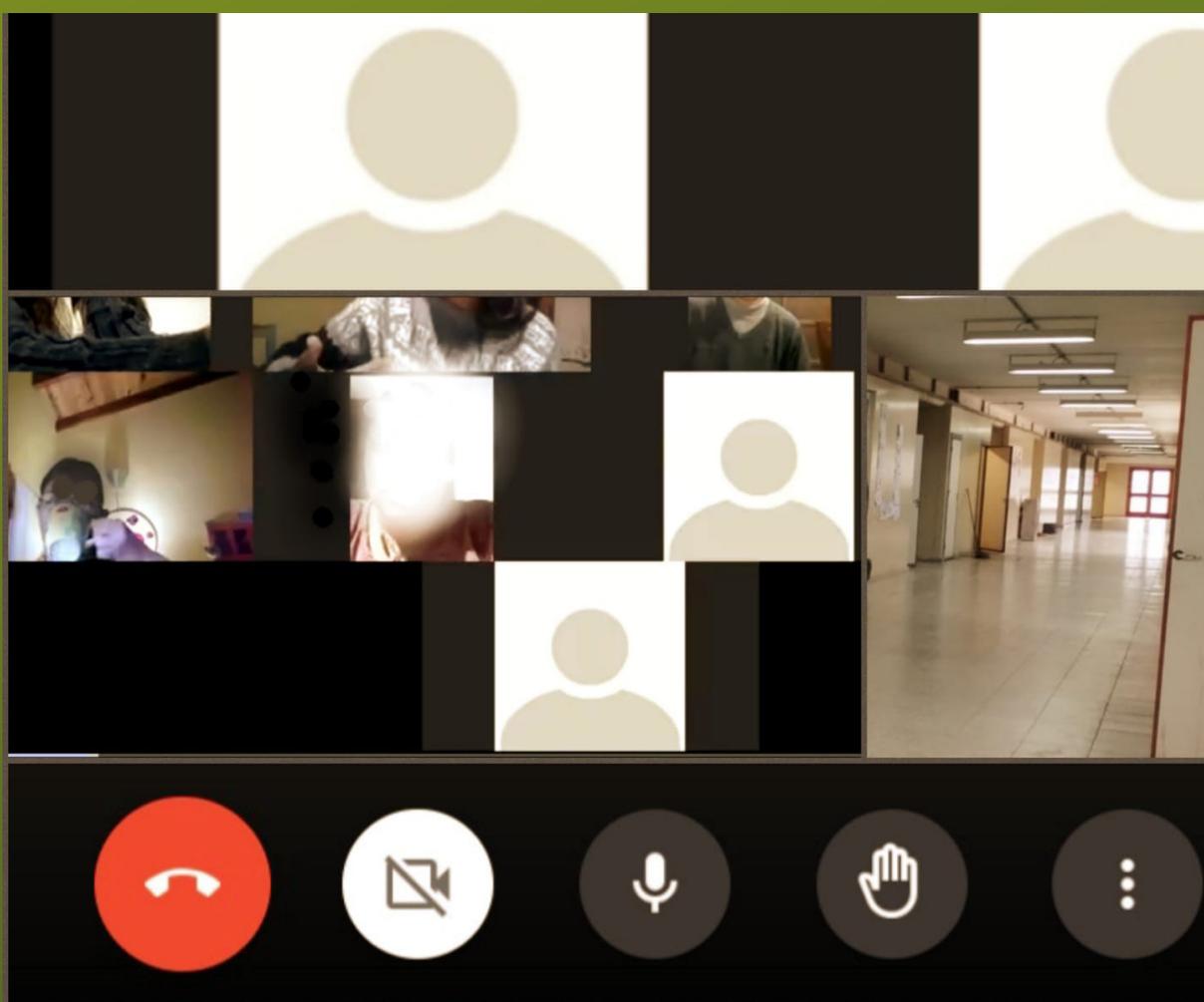


Vínculo pedagógico y bimodalidad

*Territorio de investigación y experiencias
de aprendizaje*



Repensando el vínculo pedagógico (2024) · Imagen elaborada por los autores.

**Paola Barrio · Carla Miguel
Agustín Orihuela**



Paola Andrea Barrio

Licenciada en Sociología (Universidad Nacional de Villa María). Maestra en Artes Plásticas (Escuela Provincial de Artes Visuales "Luz Vieira Méndez"). Profesora del IES "Eduardo Lefèbvre de Laboulaye". Profesora de la Escuela de Artes Visuales "Luz Vieira Méndez". Docente de nivel medio en el IPEM N.º 90 "Juana Manuela Gorriti". Líneas de investigación: ciencias de la educación, ciencias sociales.

Contacto: paolabarrío@outlook.com



Carla Vanesa Miguel

Licenciada en Sociología (Universidad Nacional de Villa María). Diplomada en Ciencias Sociales y Educación (Fundación Universitaria, Universidad Popular La Pichón, CABA). Profesora del IES "Eduardo Lefèbvre de Laboulaye". Líneas de investigación: sociología de la educación, ciencias de la educación, sociología de las sensibilidades, el cuerpo y las emociones.

Contacto: carla.vanesa777@gmail.com



Agustín Fernando Orihuela

Profesor de Educación Secundaria en Historia (Instituto de Enseñanza Superior "Eduardo Lefèbvre de Laboulaye"). Docente de nivel medio en el IPEM N.º 102 "Juan Ángel Vezie" Anexo Rosales. Líneas de investigación: ciencias de la educación, ciencias sociales.

Contacto: f.orihuela7@gmail.com

Vínculo pedagógico y bimodalidad

Territorio de investigación y experiencias de aprendizaje

Educational link and bimodality.

Research territory and learning experiences

Paola Barrio · Carla Miguel · Agustín Orihuela

Fecha de recepción: 1 de setiembre de 2023

Fecha de aceptación: 16 de noviembre de 2023

RESUMEN

Este artículo se enfoca en el proceso de investigación que implicó poner en marcha el proyecto titulado “El vínculo pedagógico en la Formación Docente: el caso de los docentes y estudiantes de tercer año del IES Eduardo Lefèbvre de Laboulaye, durante 2021, en contexto de emergencia sanitaria”. El proyecto fue aprobado en la convocatoria 2021 a proyectos de investigación, lanzada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).

El trabajo de investigación dio cuenta de las características que adquirió el vínculo pedagógico en los aspectos relacional, didáctico y del uso de TIC en docentes y estudiantes que transitaron el tercer año en el ciclo lectivo 2021 en el marco de la bimodalidad en el IES Eduardo Lefèbvre, situado en la ciudad de Laboulaye. En la investigación realizada se pudo observar que ante la ausencia de la co-presencia física como característica del vínculo pedagógico tal como lo conocíamos, surgen nuevas formas de la relación entre estudiantes y docentes en el marco de una incipiente bimodalidad.

En el apartado denominado “Hallazgos”, se presentan los principales datos encontrados y respuestas a las preguntas formuladas en la investigación. Aquí se destaca la ausencia de la co-presencia física en situación de dar clases en contexto de DiSPO, y se evidencian rasgos de una distancia entre enseñanza y aprendizaje en ese contexto.

Finalmente, se ofrece una reflexión acerca de la investigación como proceso de aprendizaje, como trabajo que moldea una experiencia pedagógica particular, y se asume la investigación como territorio necesario en la formación superior de docentes.

palabras clave

**investigación en nivel superior · formación docente · vínculo pedagógico
experiencia de aprendizaje · prácticas de investigación**

ABSTRACT

This article focuses on the research process that involved launching the project entitled “The pedagogical link in Teacher Training: the case of third-year teachers and students of the IES Eduardo Lefèbvre de Laboulaye, during 2021, in the context of health emergency”. The project turns out to be approved in the 2021 Call for Research Projects, launched by the National Institute for Teacher Training (INFoD).

The research work gave an account of the characteristics that the pedagogical link acquired in the aspects: relational, didactic and the use of ICTs, in teachers and students who passed the 3rd year in the 2021 school year within the framework of bimodality in the IES Eduardo Lefebvre, located in the city of Laboulaye. In the research carried out, it was possible to observe that in the absence of physical co-presence as an outstanding characteristic of the pedagogical bond as we knew it, new forms of the relationship between students and teachers arise within the framework of an incipient bimodality.

In the section called “Findings”, the main data found and answers to the questions formulated in the research carried out are presented. Here, the absence of physical co-presence in a situation of teaching in the DiSPO context stands out, and features of a distance between teaching and learning in this context are evident.

Finally, a reflection is offered on research as a learning process, as work that shapes a particular pedagogical experience and affirms research as a necessary territory in the higher education of teachers.

keywords

**Higher Level Research · Teacher Training · Pedagogical Link
Learning Experience · Research Practices**

Introducción

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206, junto con los lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se dispuso en el centro de la agenda educativa el fomento de la investigación, entendida como una de las funciones del sistema formador.

En este artículo, reconstruimos el proceso investigativo iniciado en el año 2021, cuando se llevó a cabo la convocatoria de “Proyectos de Investigación de Institutos Superiores

de Formación Docente”, organizada por el INFoD a través de su área de investigación. El propósito de dicha instancia fue impulsar la investigación en el nivel superior y en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), y la producción de conocimiento educativo y pedagógico en áreas de vacancia como una estrategia para el fortalecimiento de las instituciones.

En esa oportunidad, fue seleccionado el proyecto inédito “El vínculo pedagógico en la Formación Docente: el caso de los docentes



y estudiantes de tercer año del IES Eduardo Lefèbvre de Laboulaye, durante 2021, en contexto de emergencia sanitaria". El objeto de estudio fue construido por el equipo de trabajo, docentes y estudiantes de carreras de formación docente del instituto. En este escrito, en primer lugar, se desarrolla el marco conceptual desde el cual se abordó la investigación sobre el vínculo pedagógico. Luego, se ofrecen algunas consideraciones sobre la práctica investigativa como oportunidad para el aprendizaje significativo. A continuación, se brinda una síntesis de los resultados obtenidos. Y a modo de conclusión, se presentan algunas reflexiones que refieren a la investigación como práctica pedagógica, aportando la mirada del estudiante participante en el proyecto.

Rupturas y acomodaciones: nuevas formas de pensar el vínculo pedagógico

El ciclo lectivo del año 2021 en las instituciones de nivel superior se inició con la modalidad de cursado propuesta por el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DiSPO), con clases mediadas por los entornos virtuales ante la imposibilidad de volver de forma presencial a las aulas. La tarea docente, considerada esencial, obligó a los profesores a repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje adecuándose al contexto reinante. En la segunda mitad del año, se incorporó de manera paulatina la bimodalidad, y se propusieron encuentros presenciales entre docentes y estudiantes según las necesidades.

El contexto de pandemia provocada por el virus COVID-19 puso en cuestión algunas certezas en torno a ciertos saberes y haceres en el aula. Las prácticas escolares inscriptas en dicho contexto dieron cuenta de diversos cambios, como el dictado de clases a través de entornos virtuales. La escuela ocupó un rol central en los temas de debate público, y

aparecieron interrogantes, supuestos, posicionamientos en torno a la escuela como un lugar (físico) de encuentro cara a cara entre estudiantes y docentes. En un contexto donde la incertidumbre provocaba el aferrarse a lo conocido y seguro, desde nuestra práctica investigativa surgió la pregunta de si el vínculo pedagógico fue puesto en pausa, a la espera del retorno a la conocida "normalidad", o si entre los desafíos que debió afrontar el docente apareció el sostenimiento y la renovación de dicho vínculo. El nuevo contexto de incertidumbre desde el cual debimos afrontar nuestras prácticas pedagógicas habilitó un modo otro de pensar los haceres, interpelando nuestras certezas construidas desde la presencialidad física de la clase, donde el vínculo pedagógico resultaba garantizado por el encuentro cara a cara entre estudiantes y docentes.

“En un contexto donde la incertidumbre provocaba el aferrarse a lo conocido y seguro, desde nuestra práctica investigativa surgió la pregunta de si el vínculo pedagógico fue puesto en pausa, a la espera del retorno a la conocida “normalidad”, o si entre los desafíos que debió afrontar el docente apareció el sostenimiento y la renovación de dicho vínculo.”

Tanto la escuela como la forma en que se vinculan los cuerpos dentro de esta no re-



miten a prácticas fijas, son "...tramas culturales [en cuanto] construcciones históricas y, como tales, muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo" (Rockwell, 2007, p. 177-178). En este sentido, la escuela se halla entre la permanencia de lo tradicional y su encuentro con lo nuevo. El vínculo pedagógico se enmarca en una institución sociohistórica, resultado de una serie de rupturas y acomodaciones: la escuela se encuentra sujeta a cambios, entendiendo al vínculo pedagógico como el conjunto de interacciones que se producen entre el estudiante y el docente en la construcción de un objeto de conocimiento.

Desde la perspectiva de Enrique Pichon Rivière (1988), se asevera que todo vínculo humano es un proceso que resulta de las distintas formas de acercamiento y descubrimiento que haya realizado anteriormente el sujeto en su experiencia con diversos objetos (animados o inanimados, reales o virtuales). El vínculo expresa el par sujeto-objeto y la interacción entre ambos. El vínculo es social, primero, porque a través de él se repite una historia de vínculos dados en un tiempo y espacio. Y segundo, porque todo vínculo es un proceso que orienta al sujeto a ocupar un lugar en la estructura social. En el contexto de pandemia, los tiempos y espacios adquirieron características particulares, reconfigurando los encuentros entre docentes y estudiantes, y poniendo en tensión haceres, rituales cotidianos tradicionales, como los encuentros presenciales, que tomaron formas emergentes mediadas por los entornos virtuales.

Siguiendo a Dussel *et al.* (2020), nuestras clases no eran virtuales sino "clases de emergencia", porque no fueron pensadas para la virtualidad. La modificación de los tiempos y espacios áulicos influyó en el aquí y ahora de los vínculos. Dentro del abanico de modalidades establecidas durante este período, encontramos que desde la institución educativa de referencia se estableció como bimodalidad la

combinación de clases mediadas por entornos virtuales y la opción de tutorías presenciales.

Bajo estas condiciones de "incertidumbre", "emergencia", "irrupciones y continuidades" (tal como expresaron algunos encuestados), consideramos necesario poner en duda los haceres y saberes en torno a los vínculos entre docentes y estudiantes, habilitando espacios de reflexión para potenciar nuevas prácticas pedagógicas significativas en la vida de los estudiantes.

En el vínculo pedagógico, la comunicación requiere trascender el concepto de enseñanza como una mera transmisión de contenido y del aprendizaje como recepción del contenido. Para que este vínculo pueda adjectivarse como "pedagógico", debe permitir el intercambio de significados entre los sujetos, que se comunican desde sus experiencias, sentimientos y conocimientos particulares, lo que permite que el contenido sea resignificado. En estos términos, pensar las prácticas pedagógicas implica reconocer que nuestro trabajo docente también supone "una trama en la que se juegan los procesos de construcción de subjetividades de los/as estudiantes. No solo alrededor de los conocimientos que se transmiten o se hacen circular en el aula, sino, además, en cómo esto se realiza. Me refiero a las modalidades comunicacionales que se ponen en juego. Incluso, a los gestos, a las miradas que hacen visibles o invisibles a los/as estudiantes, que hacen que se potencie o se desdibuje quien está como estudiante" (Achilli, 2023, p. 18).

El proceso de investigación: aprendiendo las lógicas de formulación e interpretación

En este apartado, compartimos definiciones, preguntas y lógicas del proceso de investigación que supuso un trabajo en equipo desde octubre de 2021 hasta marzo de 2023.



La selección de la temática comenzó en un marco de temas ya definidos en las bases de la convocatoria del INFoD en 2021. Ese marco contenía ejes generales que apuntaban a analizar los escenarios educativos durante la pandemia. En esa instancia, nos preguntamos por los hechos fundamentales que habían cambiado en las escuelas de nuestra ciudad y zona durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y el DiSPO. La falta de co-presencia física de estudiantes y docentes afectaba directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la temática seleccionada fue el vínculo pedagógico como relación que tradicionalmente contaba con la co-presencia física de docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa, pero que en el contexto de emergencia sanitaria, ya no era posible.

En la definición del problema de investigación, nos preguntamos por las características que asumió el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes que transitaban el tercer año en el año 2021 en el instituto de formación docente Eduardo Lefèbvre de Laboulaye. Este instituto constituye el ámbito académico y laboral del equipo de investigación, lo cual implicó realizar un trabajo permanente de vigilancia epistemológica sobre las formulaciones conceptuales e interpretaciones analíticas. La vigilancia epistemológica consiste en reconocer el significado que adquieren los conceptos utilizados para construir el objeto de estudio, y crear una adecuación de los conceptos (o teoría) a ese objeto. La vigilancia epistemológica se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre, en el que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos (Bourdieu et al., 2008).

Elena Achilli (2023) aporta consideraciones destacables para pensar la investigación en los institutos de formación docente. Ella

afirma que en el proceso de investigación se ponen en juego ciertas lógicas que van articulando la forma del objeto de estudio hasta llegar a sus caracteres más empíricos:

...lo que he denominado como lógicas de investigación. (...) modalidades de articulación de tres órdenes de cuestiones que hacen al proceso de investigación. (...)

Específicamente, me refiero a la articulación entre i) la elaboración de la/las preguntas de investigación. Ello configura el problema a investigar que contiene, explícita o implícitamente, determinada concepción teórica de la vida social/escolar. Remite al qué se intenta conocer. De tal problema derivan los objetivos de la investigación; ii) la formulación de las estrategias metodológicas a implementar, a fin de lograr los objetivos planteados. Refiere al cómo acceder al conocimiento del problema en el que se ha focalizado; iii) la construcción final del objeto de estudio. Es decir, el modo en que se muestra el conocimiento generado. Podríamos decir que supone las "respuestas" a los interrogantes que configuran el problema de la investigación. (Bourdieu en Achilli, 2023)

Como explica Achilli, la pregunta de investigación que nos planteamos al comenzar el trabajo ya contenía una concepción teórica de la escuela: la institución escolar conlleva una tensión entre lo tradicional y lo nuevo, los vínculos que se establecen dentro de ella nunca remiten a prácticas fijas, sino transformables. Con esta concepción de escuela, asumimos que el vínculo pedagógico podía cambiar, de hecho, estaba transitando (2020-2021) un cambio de magnitud y forma no visto anteriormente en la historia reciente de la educación en nuestra región.

Elegimos priorizar qué pasaba con este vínculo en el nivel superior, ya que, mediante varias lecturas, notamos la abundancia de investigaciones en nivel medio y nivel primario, detectando así un área de cierta vacancia en los estudios sociales sobre la educación. Por un lado, era inquietante y desafiante mirar el

objeto de estudio dentro de una trama mayor de relaciones sociales, en la que nosotros también estábamos inmersos. Por otro lado, nos encontramos con lo que Bourdieu *et al.* (2008) señalan: la mirada estaba construyendo el objeto de estudio, y no a la inversa.

Continuamos haciendo foco en lo que queríamos estudiar; no se podía abarcar todo, aunque todo era bastante atractivo de leer, indagar y conocer. Recortamos el objeto de estudio a sus aspectos relacional, didáctico y del uso de TIC, y desde allí planteamos los objetivos. En principio, nos preguntamos: ¿cuál fue la relación entre vínculo pedagógico y continuidad pedagógica?, ¿qué se hizo ante la falta de conectividad?, ¿qué características asumió el vínculo en ausencia de la materialidad de la escuela y sin la co-presencia física de los cuerpos?, ¿cuál fue el criterio en la priorización de los contenidos y cuáles las estrategias didácticas empleadas?, ¿qué uso de TIC hicieron los estudiantes para resolver la asistencia a clase y la entrega de actividades? En el posterior recorte del objeto de estudio, se precisaron tres preguntas: ¿cómo fue la relación entre docentes y estudiantes mediada por el uso necesario de TIC?, ¿qué procedimientos, conocimientos y recursos utilizó el docente para la enseñanza en el marco de la bimodalidad?, ¿cuál es el uso de TIC que hacen los estudiantes para resolver las propuestas de cada espacio curricular?

Establecidos los objetivos en torno a los aspectos señalados sobre el vínculo pedagógico, comenzamos a definir el trabajo metodológico. Planificamos un diseño de investigación cualitativo de tipo descriptivo, con el objetivo de observar las cualidades que implica el vínculo pedagógico en el nuevo contexto de cursado en bimodalidad. La muestra estuvo conformada por docentes y estudiantes de los profesorados de Historia, Biología, Educación Física y Lengua y Literatura. Una vez conformada la muestra, la herramienta utilizada para la recolección de datos fue el cuestionario de

encuesta, que combinó preguntas cerradas, abiertas y de múltiple opción, formuladas en función del valor cuantificable o cualificable de cada aspecto del objeto de estudio. Diseñamos un cuestionario para docentes y otro para estudiantes, en función de tres variables: la variable n.º 1 apuntaba a la relación entre docente y estudiante con la mediación necesaria de entornos virtuales; la variable n.º 2 trató sobre las estrategias didácticas; y por último, la variable n.º 3 recogió lo vinculado a la accesibilidad y el conocimiento digital, necesarios para el cursado virtual.

Hasta aquí hemos presentado la planificación del proceso investigativo, para luego introducirnos en los resultados del estudio de campo propiamente dicho. Sin embargo, consideramos relevante no perder de vista las dinámicas propias de todo proceso de investigación, la riqueza de la articulación permanente entre teoría y práctica, la importancia de los aprendizajes conseguidos desde un hacer. Volviendo a las consideraciones teórico-prácticas de Elena Achilli (2023), en el proceso de investigación se aprenden lógicas que permiten ir construyendo el objeto de estudio, lógicas que a su vez comprenden procesos cognitivos (involucrados en el aprendizaje), tales como:

Recordar: elegir, definir, describir, identificar, recuperar.

Comprender: clasificar, comparar, sintetizar, explicar, interpretar.

Analizar: atribuir significados, integrar, estructurar.

Crear: adaptar, añadir, diseñar, construir, planificar, producir.

El trabajo investigativo incluye aprender estas lógicas, las cuales funcionan como combinaciones que promueven la coherencia textual y discursiva, fortalecen la memoria, ayudan a anticipar situaciones y soluciones a las problemáticas pedagógicas de la trayectoria de cada investigador, docente y estudiante.



Datos relevantes y resultados del proceso de investigación

Los datos descritos a continuación fueron obtenidos del proceso de investigación acerca del vínculo pedagógico desarrollado en contexto de pandemia, en el marco de la institución de nivel superior “Eduardo Lefèbvre de Laboulaye”. Se destaca que la mitad de los profesores encuestados manifestaron que el principal motivo de la comunicación con sus estudiantes era explicar una actividad a realizar o desarrollar un contenido. Las redes sociales y las videollamadas fueron los entornos virtuales más usados para dicho motivo de comunicación. Casi el total de los estudiantes afirma que los docentes se comunicaban en función de ofrecer explicaciones y proponer actividades, lo cual se condice con lo señalado por los profesores. Sólo la mitad de ellos agrega que los docentes se comunicaban para evaluar y devolver tareas resueltas. Esto evidencia el predominio de un modelo tradicional de enseñanza, donde prima un mensaje que es emitido desde el/la docente hacia los/as estudiantes. Hay una acción unidireccional de solicitar una tarea e indicar que sea devuelta en una determinada fecha. No obstante, se observa que en la comunicación (generalmente, semanal) había espacio para manifestar preguntas y opiniones; sin embargo, el carácter de monólogo en este tipo de situaciones comunicativas deja en un lugar subordinado a la reciprocidad, la retroalimentación y el reconocimiento mutuo. Los docentes encuestados señalan que los motivos de la comunicación de estudiantes eran principalmente presentar actividades y ofrecer exposiciones orales sobre un tema que le solicitó el docente. De manera contundente, se puede decir que el escenario DiSPO ha dejado evidencias de que “ofrecer explicaciones” (por parte de los docentes) o “presentar actividades” (por parte de los estudiantes) fueron los motivos centrales de la comunicación.

“De manera contundente, se puede decir que el escenario DiSPO ha dejado evidencias de que “ofrecer explicaciones” (por parte de los docentes) o “presentar actividades” (por parte de los estudiantes) fueron los motivos centrales de la comunicación.”

Por otra parte, las redes sociales (a diferencia de otros entornos virtuales como el correo electrónico) facilitaron una comunicación que pudo amortiguar, hasta cierto punto, el malestar de los estudiantes y docentes causado por la incertidumbre de la situación sanitaria y social. En este sentido, el uso de redes sociales permitió una interacción más directa, instantánea, “cercana”, que favoreció la manifestación de dudas por parte de los estudiantes y que, en ocasiones, pudo involucrar más el aspecto afectivo.

Recuperar estas experiencias de los hechos en la escuela en pandemia nos permite reflexionar en torno a cómo se dieron y/o planificaron los encuentros áulicos, en tanto posibilitadores (o no) del vínculo pedagógico. Revisar las modalidades comunicacionales puestas en juego habilita la pregunta sobre cómo desde el trabajo docente los estudiantes se apropiaron del objeto de estudio, y cómo fueron posibles procesos en los que los estudiantes se constituyeron en tanto sujetos.

En cuanto a los hallazgos, lo presentaremos en función de las tres variables antes mencionadas, indicando cada una de ellas con su número y descripción.



La variable n.º 1 apuntó a la relación entre docente y estudiante con la mediación necesaria de entornos virtuales. Como postula Ameijeiras (2020), la modificación del tiempo y espacio escolar influyó en el aquí y ahora de los vínculos entre docentes y estudiantes. Acerca de la bimodalidad como forma de trabajo áulico, los datos arrojados por el estudio de campo (Miguel *et al.*, 2022) presentan un porcentaje significativo (40 %) de docentes que afirman no haber dictado tutorías desde la presencialidad física, a ello se suma un 20 % que manifestó haber realizado tutorías sólo en algunos de los espacios curriculares a su cargo. Desde la mirada de los estudiantes encuestados, se utiliza el término “pocas”, para referirse a la cantidad de tutorías dictadas por los docentes. Dicho término supone una demanda de encuentros áulicos desde la presencialidad física. De manera similar, un 60 % de los docentes valoran dicha cantidad de tutorías como “pocas”. En esta situación, el contrato didáctico implícito con el que históricamente se venía trabajando quedó suspendido, y la demanda de clases presenciales da cuenta de los desafíos pedagógicos que tuvimos que asumir en contexto de pandemia.

Carlino (2020) argumenta que la falta de co-presencia física en contexto de ASPO puso en tensión la relación de correspondencia entre enseñanza y aprendizaje, ya que la distancia física entre estudiantes y docentes nos permite preguntarnos sobre otras distancias como la distancia cognitiva, cultural, social y económica. Respecto a la modalidad de encuentro mediado por los entornos virtuales, una mitad de los encuestados respondió que hay diferencias en la relación que se establece con el docente según sea la modalidad de encuentro sincrónico¹ o asincrónico.² Paralelamente,

1 Encuentros mediados por videollamadas.

2 Encuentros mediados por entornos virtuales como aulas virtuales, redes sociales, correos electrónicos.

los estudiantes afirman que los aprendizajes de calidad acontecen en la presencialidad. En estos términos, es posible interpretar que la videollamada provee una continuidad en la relación interpersonal mediada por ese entorno virtual. Lo que mayoritariamente se valora de la relación entre docente y estudiante es la calidez del trato, la cercanía o no en la comunicación, la posibilidad de conversar y la correspondencia.

La co-presencia física influye no sólo en la transmisión de conocimientos, sino en los efectos recíprocos que produce la interacción entre dos o más personas, donde los intercambios lingüísticos como gestos, miradas, silencios y movimientos aportan marcos de sentido que posibilitan la construcción de dicho vínculo. En diálogo con Achilli (2023), en las maneras de construir conocimientos en el aula están presentes modalidades comunicacionales como lo gestual, las miradas, las palabras, los silencios; modos en que se comunican docentes y estudiantes desde los cuales se construyen subjetividades.

Retomando a Carlino (2020), la autora destaca que, como no es posible la co-presencia espacial, la co-presencia temporal resulta de vital importancia. De esta manera, identifica las clases por videoconferencia o videollamada como el procedimiento que mejor asume la co-presencia temporal. La autora también agrega que a dicha condición se suma la realidad de la ausencia o presencia de infraestructura y efectiva conectividad por parte de estudiantes y docentes, evidenciando las desigualdades socioeconómicas.

En torno a la comunicación, la frecuencia y el motivo por el cual se produce deben entrelazarse operacionalmente para entenderse de manera adecuada. Precisamente, esta realidad coincide con la descrita por Narodowski *et al.* (2021), quienes buscaron comprender la situación de docentes y estudiantes en cuanto



al vínculo pedagógico. En su informe sobre dinámica escolar y organización familiar en pandemia, indagan desde el nivel inicial hasta el superior no universitario, y apuntan que el motivo central de la comunicación del estudiante con el docente es la entrega de actividades.

La variable n.º 2 trató sobre las estrategias didácticas. Encontramos que las estrategias de los docentes se ajustaron a las posibilidades de su tiempo y espacio, mientras que los estudiantes utilizaron conocimientos y recursos para resolver aquello que se propuso desde cada espacio curricular. Dicha interacción implicó una negociación de sentidos, dentro de los significados que cada parte le atribuía a la estrategia que se iba poniendo en marcha. La videollamada fue el escenario más ampliamente extendido para las clases, ejemplo por excelencia de los nuevos lenguajes y artefactos que estaban en emergencia en la escuela.

En cuanto a las decisiones didácticas, la mayoría de los docentes emprendieron acciones tales como recortar contenidos, adecuar planificaciones o priorizar aquellos temas que tienen impacto directo en el nivel de destino de los estudiantes en formación. Dichas estrategias impactaron en el abordaje del objeto de estudio disciplinar, en el trabajo de los estudiantes, en las formas de comunicación y en el tipo de aprendizaje promovido.

“La organización, permanencia y disponibilidad de los contenidos y materiales en el aula virtual fue el beneficio sobresaliente destacado por los docentes encuestados.”

Los docentes pusieron en juego alternativas de encuentro y participación con fines pedagógicos: las estrategias intentaban favorecer algún tipo particular de intercambio, tanto entre docentes, como entre estudiante y profesor, o entre estudiantes. Se generaron espacios de diálogo y flexibilización en los encuentros y presentación de los trabajos, teniendo en cuenta los tiempos de los estudiantes, animándolos a participar, escuchando sus experiencias. Otros docentes buscaron otras vías de comunicación: grabaron microclases, aplicaron trabajos prácticos y actividades evaluativas asincrónicas, usaron WhatsApp y aula virtual. La organización, permanencia y disponibilidad de los contenidos y materiales en el aula virtual fue el beneficio sobresaliente destacado por los docentes encuestados. La evaluación de corte o de tipo sumativa fue predominante durante la bimodalidad en el ciclo señalado.

La variable n.º 3 recogió lo vinculado a la accesibilidad y el conocimiento digital, necesarios para el cursado virtual. Una de las dimensiones de la experiencia del aprendizaje virtual la constituye el acceso a los dispositivos electrónicos y la infraestructura que implica una conexión óptima a Internet.

A partir de las lecturas de los gráficos producidos desde las encuestas, se observa que los estudiantes encuestados presentaron casi la totalidad de actividades académicas en el aula virtual, en primer lugar, y por correo electrónico, en segundo lugar. Sin embargo, para resolver dudas, manifestar opiniones o consultar por la continuidad en la modalidad de cursado, existió una preferencia por utilizar las redes sociales (como WhatsApp, Facebook). En cuanto a los entornos virtuales, la videollamada tiene una valoración positiva entre los estudiantes, seguido del aula virtual y los documentos colaborativos. Los entrevistados asocian esta valoración a la posibilidad de interacción con el docente y sus pares. Además,



la mayoría de los encuestados consideró que el manejo de los entornos digitales fue fácil, por tener conocimientos previos (tenían un manejo intuitivo, o incluso, algunos de ellos buscaron tutoriales en Internet).

Por otro lado, la posibilidad de cursar en la bimodalidad estaba sujeta a las condiciones de acceso de los estudiantes, esto es, la disponibilidad de dispositivos electrónicos y la conexión a Internet en sus diferentes variantes. En cuanto a los dispositivos tecnológicos disponibles, el 91,7 % de los estudiantes encuestados contaba con un teléfono celular, el 66,7 % disponía de una computadora, y el 25 %, de una notebook. El hecho de que los teléfonos celulares sean el dispositivo más utilizado no implica que sean adecuados para un uso educativo de los entornos virtuales. Respecto del acceso a Internet, más del 90 % de los estudiantes encuestados contaba con una conexión privada, seguida por el paquete de datos utilizado en los teléfonos móviles. En cuanto a la conectividad, hubo una buena calidad de conexión en la mayoría de los encuestados, lo que permitió concretar las clases por videollamada.

Las prácticas de investigación como prácticas pedagógicas: reflexiones finales

La oportunidad de incorporar procesos de investigación dentro de la formación docente brinda una alta cuota de calidad a las trayectorias y los aprendizajes, tanto de estudiantes como de docentes. Leer, realizar un trabajo de campo, sistematizar lo hallado, analizar y escribir académicamente implicaron un tiempo de gestación de la idea; esa gesta fue propia, creativa, fue la voz de la palabra del equipo.

“La oportunidad de incorporar procesos de investigación dentro de la formación docente brinda una alta cuota de calidad a las trayectorias y los aprendizajes, tanto de estudiantes como de docentes.”

Saberse lector, saberse autor y enfrentar la necesidad de la reescritura fueron saberes aprendidos en el hacer. El problema de investigación es una construcción colectiva, y a la vez, es una experiencia de pura pregunta. El qué, el quién, el cómo, el dónde, el porqué, tanto del proceso como del objeto de estudio, son preguntas que están presentes en un trabajo de investigación. Un trabajo que desborda los límites de una disciplina específica, midiendo la objetividad de nuestras subjetividades puestas en juego.

Las prácticas de investigación, en tanto procesos complejos que implican una simultaneidad entre la construcción de la base documental y el proceso de análisis interpretativo, nos permiten construir conocimientos desde interpretaciones teóricas/conceptuales de los sentidos que construyen los sujetos implicados en el ámbito escolar. Tomar una decisión de tipo metodológica implica un desempeño conceptual, un reconocimiento del posicionamiento teórico respecto de un tema, requiere rigurosidad en las lecturas y en el análisis, claros acuerdos entre los miembros del equipo que se constituye para investigar y cuidados éticos para llevar adelante el proceso. Es decir, las prácticas de investigación logran educar las formas de mirar y entender el mundo escolar



para dar nuevos significados a las complejidades de la realidad.

La investigación, según Achilli (2023), es un comprobado potenciador de nuestras prácticas de enseñanza, en tanto práctica reflexiva que desnaturaliza nuestros saberes y haceres en el aula. Implica un proceso desde el cual interrogamos nuestras certezas, accedemos a un modo de pensar diferente al que suele circular en nuestra prácticas cotidianas del quehacer docente.

Pensar la formación docente desde la práctica investigativa es una manera de fortalecer el trabajo de enseñar, dando relevancia a la vida académica de los estudiantes. Desde la mirada de un estudiante partícipe del equipo de investigación, se consideró que la trayectoria recorrida en el instituto de formación docente fue resignificada en tanto que le permitió problematizar diferentes aspectos de un tema, modos de pensar y de observar, que escapan a nuestra comodidad y cotidianidad. Desnaturalizar ciertos esquemas que se fueron construyendo en la misma formación docente permite ejercitar de manera constante un modo de pensar interrogativo y cuestionar las formas en las que cada sujeto se apropia y resignifica ciertos conocimientos, realidades y estructuras. Además, se asume que la escritura de un trabajo de investigación es un desafío que se puede abrazar con gusto. Tal como afirma Achilli (2023), la escritura tiene un papel epistemológico, que desde la investigación puede trasladarse al ámbito de la enseñanza, de forma tal que sea una práctica que se fomente aún más en las aulas de manera permanente.

Dentro del equipo de investigación del que formé parte, logré posicionarme en el rol de investigador gracias al apoyo y guía de los docentes que me acompañaron, brindando herramientas y nuevos enfoques al momento de realizar la labor investigativa. El principal desafío fue co-

rrerme del lugar de estudiante durante el período en el cual se fue construyendo el objeto de estudio, entrenando la mirada desde una perspectiva más objetiva, de manera tal que el análisis de resultados evite sesgos y termine en un mero relato de la experiencia propia como estudiante del nivel superior.

Es importante marcar que la percepción propia como un “yo docente”, cambia durante el proceso de investigación, siendo este trayecto como una parte más de la formación, desde el que se revalorizan diferentes conocimientos adquiridos en los espacios curriculares. La visión de docente investigador brinda una mirada amplia a las prácticas pedagógicas, abriendo un abanico de posibilidades a explorar y explotar dentro del ámbito escolar como del profesional. Personalmente, no veo forma alguna de salir de un proceso de investigación sin nuevos cuestionamientos y nuevos modos de vincularse con el conocimiento. Encuentro un antes y un después en mi formación como docente luego de formar parte de este equipo de investigación, luego de ponerme en posición de investigador. (A. Orihuela, comunicación personal en contexto de reunión institucional, diciembre de 2022).





Referencias

- Achilli, E.** (2023). Investigación en la formación docente: Algunas pistas teóricas metodológicas. *Educación, formación e investigación*, 9(14), 13-28. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/article/view/41005>
- Ameijeiras, M. J.** (2020, 19-20 de noviembre). Ventanas que guardan sueños. La construcción del vínculo pedagógico en la formación docente inicial [ponencia]. *III Jornadas de Formación Docente - INFOD*, Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P., Chamboredon J. C. y Passeron, J. C.** (2008). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- 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* (pp. 86-91). Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/271.pdf>
- Dussel, I. Ferrante, P. y Pulfer, D.** (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE, CLACSO. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/policas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-ii-experiencias-y-problem%C3%A1ticas-en-iberoam%C3%A9rica-detail>
- Miguel, C. (Dir.)** (2022). *El vínculo pedagógico en la Formación Docente: el caso de los docentes y estudiantes de tercer año del IES "Eduardo Lefèbvre de Laboulaye", durante 2021, en contexto de emergencia sanitaria*. (proyecto 144) [beca] Instituto Nacional de Formación Docente.
- Narodowski, M., Catri, G., Nistal, M. y Volman, V.** (2021). *Dinámica escolar y organización familiar en pandemia. Estudio cualitativo realizado a familias de barrios populares*. Observatorio Argentinos por la Educación.
- Pichon Rivière, E.** (1988). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.
- Rockwell, E.** (2007) Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585007.pdf>