



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Sierra, Diego Alberto

Explorando los sentidos de realizar la residencia docente en un entorno virtual de enseñanza : un estudio de caso de residentes del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNT



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Sierra, D. A. (2026). *Explorando los sentidos de realizar la residencia docente en un entorno virtual de enseñanza: un estudio de caso de residentes del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNT. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6140>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Explorando los sentidos de realizar la Residencia Docente en un Entorno Virtual de Enseñanza: un Estudio de Caso de Residentes del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNT

Trabajo final integrador

Diego Alberto Sierra

diego.sierra@filo.unt.edu.ar

Resumen

Las prácticas docentes preprofesionales en entornos virtuales han sido poco documentadas. Algunos estudios han mostrado que la experiencia previa en el uso de las tecnologías y las concepciones acerca de la enseñanza marcan los sentidos con que los estudiantes practicantes modulan sus prácticas. Los lineamientos curriculares institucionales tienen aún bajo impacto en esta área. El presente trabajo indaga los sentidos que practicantes del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán otorgan a las prácticas docentes en un entorno virtual. Las siguientes preguntas guían la investigación: ¿Cómo afrontan las demandas de enseñar en un entorno virtual los estudiantes de residencia de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNT? ¿Cuáles son los sentidos que estructuran la experiencia de enseñar en estos entornos? ¿Cuáles son las características que los residentes le atribuyen a la experiencia de enseñar en un entorno virtual? Para llevar a cabo la indagación planteada, se diseñó un estudio de tipo cualitativo en el marco del enfoque fenomenológico. Los sentidos atribuidos funcionan en tres planos: el proceso de planificación, la tensión entre el resultado de este proceso y las características del entorno virtual, y las interacciones diseñadas y plasmadas en el marco de dicho entorno. Se observa que el proceso de planificación está atravesado por las orientaciones de la cátedra formadora, que entran en tensión con las concepciones y expectativas de los practicantes; además, el desempeño docente se debe interpretar como el interjuego entre las características del entorno tecnológico y el enfoque pedagógico.

Explorando los sentidos de realizar la
Residencia Docente en un Entorno Virtual de
Enseñanza: un Estudio de Caso de Residentes
del Profesorado en Ciencias de la Educación
de la UNT

Trabajo Final Integrador

de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales

Autor: Diego Alberto Sierra

Director: Ariel Gustavo Di Stéfano

Universidad Nacional de Quilmes

Año 2025

Índice

1. Introducción.....	3
2. Objetivo General.....	4
3. Objetivos Específicos	4
4. El Caso de Estudio: descripción y exploración del caso	5
5. Referentes Teóricos	9
5.1 Enfoque de los Aspectos Disposicionales de las Prácticas	9
5.2 Experiencia Vivida y Conocimiento Pre-reflexivo	10
6. Prácticas Docentes en la Universidad.....	12
6.1 Tendencias en el Curriculum y las Prácticas de Enseñanza.....	12
6.2 Contenidos de la Enseñanza y Medios Tecnológicos	16
6.3 Creando Presencia en las Prácticas de Enseñanza basadas en Videoconferencias	21
6.4 La Formación por Competencias para la Enseñanza en Entornos Virtuales.....	25
7. Enfoque Metodológico	29
8. Hallazgos del Estudio	30
8.1 Aspectos Didáctico-Curriculares del Proceso de Planificación de la Enseñanza	31
8.1.1 <i>Diseño de Actividades y Recursos</i>	31
8.1.2 <i>Adaptación de Contenidos a la Virtualidad</i>	33
8.2 Inseguridades Tecnopedagógicas: tensiones entre Planificación y Entorno Virtual.....	36
8.2.1 <i>Inseguridades de Diseño Didáctico</i>	37
8.2.2 <i>Inseguridad del Entorno Virtual</i>	38
8.3. Sentido estructurante de la Enseñanza en Línea: pérdida del Horizonte de Copresencia	39
8.3.1 <i>Pérdida de Conexión Pedagógica y Reconocimiento</i>	39
8.3.2 <i>Limitaciones en la Interacción Didáctica</i>	41
9. Conclusiones.....	42
10. Referencias.....	44

1. Introducción

El presente trabajo indaga la experiencia de estudiantes del profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán, que realizan la residencia docente en un entorno virtual de enseñanza. En general, las investigaciones sobre la formación docente para la enseñanza en entornos virtuales indagan e identifican las competencias y habilidades del docente (Cejas León et al., 2016; García Aretio, 2020; Valverde Berrocoso, 2002). La formación docente tiene el desafío de superar la dicotomía entre saberes teóricos y saberes prácticos, y en el contexto de la formación para la educación a distancia mediada por tecnologías digitales se adiciona el reto de desarrollar las competencias tecnológicas. Según Cejas León et al. (2016) “Para que las TIC puedan estar integradas en el proceso formativo, el docente no sólo ha de poseer competencias tecnológicas, sino también pedagógicas, y la confluencia de ambas incidirá en una experiencia formativa exitosa” (p. 107).

En esta investigación se intenta focalizar la toma de decisiones y acciones de los futuros docentes, que se realizan a partir de la articulación entre el conocimiento académico y las disposiciones del sujeto.

La modalidad de trabajo elegida es la de estudio de caso, donde se recogen narrativas y relatos profundos de dos residentes de la carrera de Ciencias de la Educación que realizaron sus prácticas docentes en un entorno virtual durante el año 2021. Se utiliza la entrevista fenomenológica para acceder a los sentidos y significados que los residentes atribuyen a su experiencia de enseñar en línea.

La formación docente en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) muestra una orientación pedagógico-didáctica de baja integración de tecnologías. Las TIC con perspectiva didáctica han sido escasamente incluidas en las carreras de profesorado, mientras que la formación docente para la enseñanza en entornos virtuales es casi inexistente en las universidades nacionales.

La pandemia de COVID-19 generó un contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio con consecuencias en el habitual desarrollo de actividades en diferentes ámbitos. Las prácticas de enseñanza en la universidad se realizaron de manera remota por medio de la virtualización, con calidad diversa.

La Facultad de Filosofía y Letras de UNT contó con propuestas de enseñanza a distancia, principalmente por medio de videollamadas sincrónicas. También providenció una plataforma Moodle por medio de la cual la mayoría de las asignaturas proveyeron material de estudio, y en menor medida, pusieron a disposición las grabaciones de las clases asincrónicas y evaluaron. Algunas asignaturas utilizaron la plataforma Classroom de Google.

Las asignaturas que involucran prácticas profesionales fueron desafiadas a diseñar experiencias pedagógicas de prácticas a través de los medios digitales. Al respecto Flavia Terigi reflexiona que:

En esas circunstancias tomamos algunas decisiones, tratando de buscar un modo en el que se pudiera desarrollar la tarea formativa en el contexto particular que nos planteaban el ASPO y el DISPO. Las prácticas con concurrencia a las escuelas no eran posibles, y no lo son todavía en este momento. La formación docente tenía que explorar posibilidades de cumplir con sus fines en estas nuevas condiciones. (2021, p. 6)

La asignatura “Residencia” del Profesorado en Ciencias de la Educación respondió al desafío, induciendo a los estudiantes a realizar prácticas docentes en la virtualidad.

Una pareja de estudiantes realizó las prácticas de enseñanza en la asignatura Didáctica y Curriculum. Dicha asignatura era dictada a través de la plataforma Moodle, por lo cual los residentes practicaron en ese entorno. La virtualización de la enseñanza en la universidad constituyó una oportunidad para llevar a cabo experiencias de prácticas docentes en el marco de la formación de los futuros profesores.

Durante la experiencia de practicar en un entorno virtual, los estudiantes realizaron las actividades docentes necesarias para sostener la enseñanza de la materia, supervisados por los docentes pertenecientes a esta y de “Residencia”. ¿Cómo afrontan las demandas de enseñar en un entorno virtual los estudiantes de residencia de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNT?, ¿Cuáles son los sentidos que estructuran la experiencia de enseñar en estos entornos? ¿Cuáles son las características que los residentes le atribuyen a la experiencia de enseñar en un entorno virtual?

2. Objetivo General

Comprender los sentidos de las actividades docentes en un entorno virtual vivenciados por residentes de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNT.

3. Objetivos Específicos

- A. Especificar los sentidos que estructuran las prácticas de enseñanza durante la residencia en un entorno virtual.
- B. Caracterizar los sentidos vivenciados por los residentes al planificar y desarrollar actividades docentes en un entorno virtual.
- C. Distinguir las percepciones de los residentes sobre las demandas pedagógico-didácticas específicas presentes en las actividades docentes en un entorno virtual de enseñanza.

4. El Caso de Estudio: descripción y exploración del caso

Las prácticas de enseñanza son un componente esencial de materias como Residencia o Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza. Usualmente, los estudiantes realizan las prácticas en la modalidad presencial en los Institutos de Formación Docente (IFD). Sin embargo, la pandemia de COVID 19 creó las condiciones que llevaron a la interrupción de la cotidianeidad acostumbrada en nuestra sociedad, y la vida en las instituciones educativas no fue la excepción. La situación sanitaria y el aislamiento social ocurridos en 2020 y 2021 impidieron el normal desarrollo de esta instancia de formación. Durante estos años, los equipos docentes de los espacios curriculares de residencia enfrentaron el desafío de diseñar estrategias para sobrellevar los obstáculos generados por la suspensión de las clases presenciales en el sistema educativo. En la cátedra Residencia de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) decidieron que los cursantes realicen prácticas de enseñanza en la virtualidad. Uno de los espacios elegidos fue la materia Didáctica y Curriculum perteneciente a los planes de estudio de las carreras de profesorado que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

La residencia docente es un dispositivo de formación que envuelve diferentes prácticas docentes y procesos de reflexión. Incluye la planificación de la enseñanza y su puesta en práctica. También la reflexión sobre las prácticas y sobre sí mismos, que los estudiantes plasman por medio de la escritura de la experiencia. Otro proceso es el de observación de prácticas de enseñanza de un docente coformador. Los estudiantes tienen un período de inmersión que dura veinte horas cátedra.

Se afirma que llevar a los estudiantes a practicar en la modalidad virtual fue la única estrategia adecuada y pertinente al contexto. La otra alternativa era suspender el cursado y, por lo tanto, pausar las trayectorias académicas de los estudiantes. El desempeño de los residentes en este contexto se constituye en una dimensión significativa de la formación docente.

En concreto, durante el mes de mayo de 2021, la docente a cargo de la materia Residencia se comunicó con su par de la asignatura Didáctica y Curriculum, con la intención de encontrar un

espacio para la inserción de una pareja de estudiantes. Así como ocurrió en 2020, el primer año en que se estableció diálogo entre ambas cátedras, la docente consultó si el equipo docente de DyC tenía disposición para recibir practicantes.

Durante los años 2020 y 2021, la asignatura Didáctica y Curriculum fue impartida a distancia. La Facultad de Filosofía y Letras instaló la plataforma LMS (Learning Management System) Moodle y cada equipo docente podía solicitar la creación de un aula virtual en la plataforma. Esto no era obligatorio, razón por la que algunas materias optaron por abrir un espacio en Google Classroom. A su vez, la institución también obtuvo un dominio de correo electrónico y permitió a las cátedras tener una cuenta de correo con un almacenamiento ilimitado gratuito en Google Drive. Sin embargo, las herramientas como Google Meet no fueron contratadas y, debido a esto, no se tuvo acceso a las funcionalidades premium o de pago que esta tiene.

La cátedra Residencia informó que los alumnos debían cumplir las actividades de observar las clases durante un período de entre dos a tres semanas, en este caso clases virtuales. La duración de este período dependería de que los alumnos completen y terminen las propuestas de intervención solicitadas por los profesores. No se comunicaron mayores definiciones sobre los planes que se les pedía presentar. Mientras tanto, se les facilitaron las planificaciones anuales y la o las unidades del programa que tendrían que enseñar. En este punto se le indicó a cada practicante que debía asignársele una unidad completa; cada uno planificaría siete clases/encuentros virtuales.

En resumen, el dispositivo de prácticas se estructura en dos etapas. En la primera, los estudiantes planifican una unidad didáctica, elaboran un esquema de contenidos de la unidad y un libreto o marco teórico; en la segunda etapa, diseñan planes de clases, elaboran material para el aula virtual y PowerPoint de cada una de las clases, y concretan sus planes por medio de la acción pedagógica.

Los estudiantes entraron en contacto y se presentaron una semana después del primer contacto entre las cátedras. Durante el tiempo que duró la experiencia, la comunicación se estableció a través de medios digitales: un grupo de WhatsApp y videollamadas a través de Google Meet. Las primeras acciones de los practicantes fueron la participación en los encuentros virtuales de la materia, mientras elaboraban el esquema de contenidos, la planificación de unidad didáctica y un libreto.

Durante un período de tres semanas, los residentes observaron los encuentros sincrónicos, que como se dijo eran dos por semana; mientras tanto, en paralelo, preparaban los planes de clase, libreto y PowerPoint. En este tiempo, los practicantes entraron en contacto con la propuesta de la materia y con el contenido de las unidades asignadas. A medida que pensaban en la propuesta

de práctica, los residentes consultaron principalmente sobre el contenido al equipo docente receptor. “S” realizó la siguiente consulta en el grupo de WhatsApp:

Con “A” estamos confeccionando el libreto de la unidad 2.b y no encontramos autores que hablen sobre los siguientes temas: poder y autoridad, responsabilidad docente en la transmisión del conocimiento y la cultura. El vínculo pedagógico. ¿Uds. podrían sugerirnos bibliografía por favor?

Se le respondió que el programa no contiene bibliografía para cada contenido. La propuesta teórica es global; por lo general, uno o más textos abarcan un contenido, a veces dos o más. Asimismo, se les dio la posibilidad de que propusieran bibliografía. Es interesante la respuesta de “A” a las indicaciones del equipo de cátedra:

Perfecto, muchas gracias por las sugerencias, las tendremos en cuenta. Estamos revisando bibliografía que utilizamos años anteriores en la carrera, ni bien tengamos algunas selecciones las iremos compartiendo con ustedes. Continuamos en contacto. Saludos!!

Los practicantes seleccionaron varios textos sacados de materias que cursaron durante la carrera, que incluyeron como parte de la bibliografía en sus planes de clases. Esta bibliografía no se incluyó como obligatoria.

Los encuentros sincrónicos a través de Google Meet fueron el principal espacio, si no el único, donde los practicantes desarrollaron sus propuestas de clases de prácticas. En el aula virtual compartían el link de las videoconferencias semanales, los materiales bibliográficos y alojaban las grabaciones de los encuentros. En menor medida, crearon foros de participación obligatoria, cuestionarios de control de lectura obligatoria, ítems de respuesta cerrada y evaluación automática.

En general, los residentes siguieron un esquema de clase donde iniciaban con una actividad disparadora o motivadora, por medio de la que indagaban los conocimientos previos de los alumnos. Mostraban imágenes para apoyar algunas de estas actividades, también fragmentos de películas o series con el fin de que los estudiantes identifiquen marcas históricas sobre el curriculum, la clase escolar, el aula, etc. Para trabajar conceptos y categorías teórico-analíticas emplearon la estrategia de exposición apoyándose en presentaciones con Genially o PowerPoint. El uso constante de métodos de transmisión significativa y discusión reflexiva está marcado en los planes de clases.

En este estudio se indagará en los significados de la relación entre el contenido y el uso del aula virtual y los medios digitales para su transmisión. La centralidad del contenido en las prácticas de estos futuros profesores es notoria, tanto por la preocupación por contar con textos

que manifestaron, con los cuales abordar cada parte y enunciado del programa, así como por los recursos digitales seleccionados, principalmente centrados en posibilitar acceso al contenido, en presentarlos, con el aprendizaje significativo de los estudiantes como horizonte. La tabla 1 resume los recursos elegidos y usados en los encuentros sincrónicos por los residentes.

Tabla 1

Recursos utilizados en cada encuentro.

Encuentro	Aula Virtual (acceso a material y realización de actividades)	Plataforma Meet	Genially, para acompañar la exposición didáctica.	Aplicación Diagram, para compartir esquema conceptual a modo de síntesis.	Aplicación Wordwall para la elaboración de actividad lúdica virtual.	Canva para el diseño de hojas de ruta, avisos importantes y eventualidades	Aplicación Padlet, para la construcción de un muro colaborativo.
1	X	X	X			X	
2	X	X	X	X			X
3	X	X	X	X			
4	X	X	X	X	X		
5	X	X	X	X	X		
6	X	X	X	X			
7	X	X	X				

“S” y “A” se concentraron principalmente en desarrollar la actividad conjunta en la sincronía entre docente y estudiantes, mientras la interacción asíncrona fue escasa. Desplegaron casi la totalidad de la propuesta mediante videollamadas. La composición del espacio y el tiempo de la virtualidad sincrónica estuvo basada en la presencia del practicante a través de la pantalla, desplegando el contenido por medio de la palabra y la *transmisión* de representaciones del contenido mediante software. Estos rasgos dan cuenta de un modelo de enseñanza presencial emulado en la virtualidad.

En cada clase “A” y “S” introducen el tema con una actividad de *organizadores previos* incluyendo una batería de preguntas escritas en un *slide* de software de presentación. Se observó escasa repregunta, lo que podría indicar que, como estrategia, la pregunta no estaba lo suficientemente desarrollada, presentándose en forma rutinaria y débil en relación con el contenido de la exposición.

Como se marcó anteriormente, las clases se transmitieron por medio de Google Meet. Los encuentros sincrónicos tenían una duración de una hora, repetidos dos veces por semana en

días y horarios diferentes, es decir, para dos comisiones. Los cursantes de Didáctica y Curriculum no estaban obligados a asistir, es decir, que no había control de asistencia. El porcentaje de asistencia computable para obtener la regularidad en el curso fue sustituido por la acción de responder y aprobar cuestionarios online de control de lectura de los textos de la bibliografía.

Este último dato aporta a la comprensión del caso, ya que los alumnos que cursaron en 2021 fueron más de doscientos; sin embargo, los presentes en los encuentros sincrónicos rondaban los veinte, siempre el mismo grupo de alumnos. No está de más decir que otra parte de estudiantes, de aquellos que no asistían regularmente a los encuentros sincrónicos, podían visionar las grabaciones que quedaban disponibles en el aula virtual a través de un enlace.

En cada plan de clases los practicantes planearon cómo llevar una propuesta de transmisión y construcción de categorías teórico-analíticas al entorno de la videollamada. Muy pocas acciones fueron pensadas para instancias asincrónicas; la más sobresaliente fue el trabajo alrededor de alguna categoría teórica en un foro de debate.

La experiencia primordial de “A” y “S” en las videoconferencias se estructuró alrededor de la exposición del contenido y la creación de situaciones dialógicas artificiales. Esto es lo que se podría llamar plano visible o manifiesto de la enseñanza en la experiencia en estudio. Porque, otro plano, uno secundario, se desplegó como en un detrás de escena, donde entre ambos se colaboraban atendiendo a las funcionalidades de la plataforma de videoconferencia y a la lectura del chat para recoger la participación de los estudiantes.

5. Referentes Teóricos

5.1 Enfoque de los Aspectos Disposicionales de las Prácticas

En las prácticas docentes, el pensamiento y la acción del profesor expresan los saberes personales y los conocimientos profesionales (Clandinin, 2013; Shulman, 2001). Estos conforman un conjunto diverso de herramientas actualizables bajo condiciones específicas. La descripción de la experiencia constituye una vía para acceder a sus contenidos y estructuras especializadas. En definitiva, constituyen categorías analíticas para entender los modos de hacer de los profesores.

Los saberes docentes son conocimientos que operan a través del pensamiento y la acción, tanto como disposiciones en el sentido de “categorías de percepción, apreciación y acción” (Wacquant, 2014). Desde este enfoque, se intentará indagar en la experiencia de dos estudiantes residentes durante sus prácticas preprofesionales en entornos virtuales.

Si bien se han considerado los saberes y las disposiciones docentes como una construcción personal, Wacquant (2019) presenta un enfoque que no prioriza el polo del agente, lo que quiere

decir que también se considera la estructura social en la configuración de las prácticas. Los procesos por medio de los cuales la estructura determina la acción de las personas constituyen un foco de análisis, pero también lo son las prácticas que impulsa el agente. Tal como sugiere Wacquant (2019), el agente tiene incorporada la estructura:

Porque las estructuras no existen simplemente como hechos durkheimianos que las personas encuentran en su entorno, en forma de relaciones invisibles, distribuciones objetivas de recursos o sistemas de restricciones y oportunidades que los presionan o los limitan desde fuera. También son redes dinámicas de fuerzas inscriptas sobre y desplegadas en lo profundo del cuerpo como redes perceptivas, habilidades sensoriomotrices, tendencias emocionales y, de hecho, como el deseo mismo. (p. 118)

El enfoque disposicional concibe al individuo como agente en posesión de conocimiento práctico encarnado (Wacquant, 2019). Problematiza la caracterización del “hombre” como un agente que opera principalmente con símbolos, y el conocimiento como “información proposicional transmitida por el lenguaje y ubicada en la mente” (Wacquant, 2019, p. 119).

El agente también posee conocimiento práctico o hábil, que ha adquirido y puesto de manifiesto en situaciones concretas. Se distingue por su habilidad para “marcar la diferencia” por medio de la adquisición de capacidades y destrezas a través de la experiencia y el entrenamiento. Habilidades que no son innatas ni solipsistas, sino que se desarrollan y sedimentan a lo largo del tiempo en la interacción con el mundo. Este conocimiento sedimentado se aloja en nuestro cuerpo como una "ciencia implícita" producto de nuestras historias individuales y colectivas. Además, esta sedimentación está determinada por nuestra ubicación única y nuestras trayectorias en el espacio físico y social, lo que integra los rastros de los muchos lugares que hemos ocupado a lo largo del tiempo (Wacquant, 2019).

En función de este enfoque, es posible indicar que los practicantes poseen disposiciones en relación con las prácticas docentes, la enseñanza, y en particular con algunas de las dimensiones y aspectos de ambas. Estas disposiciones operan en diferentes niveles de la acción y del pensamiento del agente. Además, entran en juego los conocimientos y los saberes disciplinares, académicos, pedagógicos, didácticos y tecnológicos, entre otros.

5.2 Experiencia Viva y Conocimiento Pre-reflexivo

El conocimiento proposicional es aquel que se expresa por medio del lenguaje, de modo discursivo, por medio del cual el agente objetiva e informa de modo racional la experiencia. El mejor ejemplo es el conocimiento de las ciencias. Sin embargo, por medio del conocimiento proposicional y discursivo no es suficiente para acceder a la estructura de sentido de la experiencia viva. Por esta razón encontramos que el conocimiento pre-reflexivo, que expresa

la experiencia vivida, constituye una vía clave para acceder a los sentidos que estructuran la experiencia.

La experiencia es el “proceso en el que las cosas mismas aparecen” (Waldenfels, 2017, p. 413), y para acceder al proceso vivo de la experiencia son necesarias las palabras, es decir, la mejor vía es la descripción que realiza el agente involucrado. Sin las palabras una parte de la experiencia quedaría oculta, esta es la razón por la que sostenemos que indagar los sentidos profundos de la acción humana requiere la descripción. Este es el proceso que utiliza las palabras y por medio del cual se hace visible lo que sin ellas quedaría oculto. Sin embargo, sería un error entender la descripción como “inventariar los hechos de la conciencia” (Waldenfels, 2017, p. 413).

En relación con su propia experiencia, el sujeto es “la fuente absoluta” de sentidos. Tal como establece Merleau-Ponty, todo lo que sé del mundo “lo sé a partir de una visión más o de una experiencia del mundo sin la cual nada significarían los símbolos de la ciencia” (1993, p. 8). Acceder o conocer la estructura de sentido del mundo conlleva “volver a las cosas mismas”, un principio de la fenomenología que expresa una concepción de la ciencia rigurosa con la experiencia, que despierta la experiencia del mundo de la que esta es “expresión segunda” (Merleau-Ponty, 1993).

En el caso de estudio, el dispositivo de la práctica preprofesional incluye la escritura de informes o memorias, basados en el autorregistro de la experiencia. Por lo general, la escritura de informes tiene el propósito de interpretar las acciones desarrolladas en la aproximación a las prácticas docentes. Este tipo de escritura presenta limitaciones para tematizar la experiencia vivida, debido a que los practicantes se valen de categorías teórico-analíticas que objetivan el contenido y la estructura de las prácticas. Entre los resultados que presentan es posible encontrar la tematización de su propia subjetividad, presentada en dos tipos de contenidos. Uno corresponde a los conocimientos disciplinares y pedagógicos didácticos. El otro a un conjunto poco definido de aspectos relacionados con las percepciones, las sensaciones y los sentimientos, y las creencias.

El practicante no ha adquirido el conocimiento de la práctica recién durante la formación académica, es decir, los saberes que como practicante o profesor despliega en las prácticas no serían únicamente el producto de las disciplinas y dispositivos de la formación docente. Antes bien, la experiencia de haber sido parte de las prácticas de enseñanza y de otras prácticas reanuda sentidos estructurantes de prácticas de enseñanza y no de otras, y distintos de otras de su mismo género. La experiencia de prácticas de enseñanza que el futuro profesor posee va

hacia los conocimientos adquiridos en la formación, y los sostiene de manera que acciona con ellos de acuerdo con una síntesis posible en relación con un espacio y un tiempo determinado. Para comprender los sentidos que estructuran una práctica, se indaga a su sujeto, ya sea, por medio del reporte del contenido de la actividad consciente realizada, o bien, a través de la descripción, que consiste en el despliegue del sentido en una relación del sujeto consigo mismo no guiada por una intencionalidad transparente.

Con base en lo que se viene afirmando identificamos tres dimensiones de la experiencia. La primera dimensión, es la experiencia del cuerpo propio del practicante durante la práctica docente. El practicante realiza de manera encarnada la acción de enseñar, es decir, como cuerpo vivido en la práctica, equipado con saberes obtenidos en su formación para desenvolverse hábilmente en las habitualidades que la caracterizan. Asimismo, el practicante encarna el lugar del enseñante, y en ese lugar se sintetizan varios tipos de conocimiento, entre estos los didácticos. Pero, como se ha afirmado, en la acción situada, la resolución inmediata de los problemas que se presentan no se realiza únicamente sobre la base de representaciones. La acción es el producto de la corporalidad, que encarna un nexo estructural con el entorno que funciona como posibilidad y como límite, siempre abierto. La segunda dimensión, es la intersubjetividad, o vale decir también, la intercorporalidad de la presencia del practicante en la experiencia de enseñar. La tercera dimensión, es la naturaleza o forma sociocultural de la estructura básica de la enseñanza, una situacionalidad que le imprime rasgos singulares con relación a otras experiencias del mismo tipo. Por lo tanto, la experiencia de enseñanza es un todo, cuyas partes le otorgan especificidad y singularidad.

6. Prácticas Docentes en la Universidad

6.1 Tendencias en el Curriculum y las Prácticas de Enseñanza

Los cambios culturales y materiales ocurridos en el último medio siglo en nuestra sociedad han configurado un suelo tecnológico con fuerte impacto en las prácticas educativas. Junto a esto, la creciente presencia de teorías educativas constructivistas ha cambiado la forma en que se realiza la docencia en las universidades. Es evidente, al menos en el discurso, que la enseñanza se conceptualiza a partir de un modelo centrado en el aprendizaje. Este modelo ha reemplazado el modelo tradicional centrado en la instrucción, impulsado por la creación de un ecosistema de aprendizaje que se beneficia de las TIC. La educación superior universitaria ha sido el espacio desde donde se ha promovido este movimiento.

Otro fenómeno que es necesario interpretar es el de la relación entre sociedad y universidad. Específicamente en la dimensión del curriculum universitario se observa que desde las últimas décadas del siglo XX una marcada impronta empresarial y la economicista ha crecido en

presencia en los procesos de las políticas curriculares. La penetración de la categoría *competencia* constituye un indicio de este avance. La impronta externa presente en las políticas curriculares puede ser entendida como expresión del debilitamiento de la autonomía universitaria.

El principio de autonomía universitaria constituye una seña de identidad de la universidad latinoamericana. Tal como sugiere Tünnermann Bernheim (2008) la autonomía universitaria se constituyó en el “fruto máspreciado” de la Reforma de 1918 para los diferentes gobiernos, debido a que les permitía que la universidad participara en la construcción de la experiencia histórica que intentaban implantar. Así también algunos buscaron anularla o eliminarla de la base de funcionamiento de las universidades.

La globalización, el neoliberalismo y la internacionalización de la universidad son en la actualidad una fuente de amenaza a la autonomía universitaria, y en alguna medida explican la encrucijada en la que se encuentran las instituciones de educación superior cuando miran hacia su propio desenvolvimiento, por la importancia de los discursos que les demandan productividad y competitividad.

De vuelta al tema del curriculum universitario, Camilloni (2018) sostiene que se ha producido un estrechamiento en su conceptualización, que bien podría tener una de sus razones en la creciente ingerencia del sector empresarial y productivo. Este fenómeno del curriculum se expresa en el predominio de la formación por competencias o en la enseñanza por casos como tendencia en las políticas curriculares universitarias.

Otra tendencia a tener en cuenta es el individualismo exacerbado, basado en la lógica productiva y de la sociedad del conocimiento que toma al individuo como su fundamento. Esta tendencia funciona demandando al individuo que sea responsable de su inserción y mantenimiento en el mundo laboral. Para lograrlo, debe formarse permanentemente, movilizandola demanda de instancias de profesionalización y especialización para el sistema productivo. En este terreno han avanzado entidades externas al sistema educativo que tradicionalmente no acreditaban conocimientos o emitían certificados de estudios. De manera que las universidades fueron perdiendo posiciones en este aspecto.

En conjunto, estas tendencias han provocado efectos sobre el ejercicio de la docencia universitaria (Zabalza, 2002). Por una parte, la presencia en las aulas de individuos que buscan en la universidad la especialización en un determinado ámbito y que ya han recorrido otras trayectorias formativas, pone a los profesores ante la necesidad de diseñar e implementar modelos curriculares y de enseñanza no tradicionales. Además, la profesionalización de los estudios desafía la posición tradicional de los docentes como responsables de la producción y

transferencia del conocimiento, en favor de una mayor diversidad de agentes formativos. Esto interpela las modalidades tradicionales de producción y transmisión de conocimiento, y los conocimientos socialmente valorados.

En concreto, estos fenómenos juegan un papel importante en la “ruptura del marco puramente académico de la oferta formativa de las universidades”, el “Reconocimiento académico...de modalidades de formación no académicas y logradas en contextos institucionales y productivos no universitarios”, la “Necesidad de modificar profundamente los soportes y las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizables en la Universidad”, y la obligación de “ampliar el espectro de su oferta formativa” (Zabalza, 2002, pp. 30-31).

Desde finales del siglo pasado, la sociedad latinoamericana ha experimentado un momento histórico único que ha delineado una marca de identidad que, según Alicia de Alba (1993), se define como la tensión entre "posmodernidad y utopía". Este conflicto ha debilitado la articulación entre un proyecto social amplio y el currículum universitario. Esta realidad acentúa la necesidad de trazar “contornos en el proceso de la determinación curricular”.

Algunos contornos posibles en la tarea de pensar el currículum universitario para el siglo XXI se conciben como: a) la necesidad de un nuevo enfoque paradigmático, y b) la importancia de concebir campos de conformación estructural curricular que permitan articular en una estructura de contenidos los aspectos más importantes gestados en el proceso de determinación curricular (de Alba, 1993, p. 40).

Desde otro enfoque, Zabalza (2002) sugiere que una posibilidad para comprender el origen de la crisis actual de la universidad podría estar en la tensión entre institución y función. La institución se presenta como una estructura rígida adherida a tradiciones. Mientras las funciones tienen un carácter de mandato social, responden a las demandas de la sociedad, lo que las hace fluidas y mudables.

La función de formación es una de las áreas centrales de la universidad. Esta se encuentra comprometida por “el efecto expansivo de la exigencia de formación en este último siglo y la ampliación de los agentes encargados de ofrecer ha supuesto profundas transformaciones en su concepción y en las estrategias para su desarrollo” (Zabalza, 2002, p. 37).

La significación de la pregunta sobre el sentido de la formación en la universidad toma fuerza cuando la institución comienza a perder terreno con otras agencias que, en línea con el cambio del contenido de la relación entre sociedad y educación, comienzan a aparecer como potenciales *contendientes* en la producción, transmisión y circulación del conocimiento. En consonancia, los individuos desarrollan nuevas percepciones sobre los espacios sociales de transmisión más potentes para su desarrollo profesional.

Las nuevas agencias de transmisión que compiten con la universidad son aquellas que muestran mayor capacidad de adecuación a los cambios acelerados del medio social y que configuran aggiornadas estructuras de sociabilidad, generadoras de nuevas disposiciones en el sujeto. Estas comienzan a dominar el espacio de las instituciones formadoras, atrayendo la demanda de los individuos.

En el párrafo anterior se ha dejado entrever que los individuos buscan en las instituciones de formación los saberes que le posibiliten el desarrollo profesional, lo cual conlleva un sentido marcadamente definido en el exterior de las instituciones de educación superior. Este punto de vista se apoya en Zabalza (2002) para quien

ha ido creciendo una idea de formación excesivamente vinculada a aprendizajes académicos en lo inmediato y al desempeño profesional en el plazo largo y con una dependencia absoluta con respecto a las exigencias, que no se discuten, del mercado laboral (p. 43).

La discusión en este punto se orienta a mirar en los ejes estructuradores de la dimensión formativa de la educación superior. Zabalza (2002) propone tres dimensiones que deberían estar incluidas en la formación universitaria. Estas son: “Dinámica general del desarrollo personal”, “Mejora de los conocimientos y capacidades de los sujetos” y “Referencia al mundo del empleo”. A su vez, Alicia de Alba (1993) define los “campos de conformación estructural del currículum”. Son espacios donde tiene lugar la articulación de los aspectos priorizados por los actores que participan de los procesos de la determinación del currículum. Estos aspectos toman la forma de contenidos. Los “campos de conformación estructural curricular” para la universidad en Latinoamérica son: “epistemológico-teórico”, “crítico-social”, “de incorporación de los avances científicos y tecnológicos” y “de incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales” (de Alba, 1993).

Se afirma que los campos de conformación estructural del currículum para la universidad (de Alba, 1993) y los dilemas que Zabalza (2002) atribuye a la definición de los contenidos de las dimensiones formativas coinciden en que interpelan los procesos curriculares desde enfoques globales que incluyen interpretaciones políticas, filosóficas y epistemológicas.

En cuanto a los formatos bajo los que se concretan los contenidos del currículum - competencias, casos, situaciones problemáticas, conceptos, etc.- vale remarcar la relevancia de la influencia que ejercen los sectores ligados al mundo de la economía y la producción. Camilloni (2018) enfatiza que el alcance de los intereses externos sobre la educación superior se observa en, por una parte, la pérdida de libertad académica, y por otra, la producción de

sentido eficientista acerca de los resultados de la formación, asociando los resultados al desempeño profesional.

Estas situaciones se pueden observar en concreto sintetizadas en el fenómeno del curriculum por competencias. Por medio de este enfoque curricular algunos agentes externos a la universidad consiguen que las lógicas propias de las prácticas sociales, afines a los espacios sociales donde dominan, ingresen en las prácticas de enseñanza.

En lo que respecta al curriculum universitario para la educación a distancia, Iriundo Otero y Gallego Gil (2013) subrayan que al incluir las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje el curriculum y los procesos curriculares son interpelados. Lo que se denomina “debate sobre TIC y curriculum” (Iriundo Otero & Gallego Gil, 2013) se ha desarrollado alrededor de dos enfoques:

1. Enfoque de aprender sobre tecnologías: se pone énfasis en aprender a utilizar las herramientas informáticas. El curriculum delimita las habilidades necesarias para la destreza técnica.
2. Enfoque de aprender con tecnologías: se orienta hacia la incorporación de las TIC como medios para desarrollar “(...) competencias de selección y organización de informaciones, de comunicación, de trabajo en red o colaboración, así como las operaciones mentales, habilidades y actitudes implícitas en esas tareas” (Iriundo Otero & Gallego Gil, 2013, p. 110).

Lo cierto es que, por sobre los contenidos de este debate, se debería imponer en la agenda sobre el curriculum universitario la integración curricular de los medios digitales (Iriundo Otero & Gallego Gil, 2013).

6.2 Contenidos de la Enseñanza y Medios Tecnológicos

En este apartado se desarrollan las evidencias teóricas para sostener que en las prácticas de enseñanza en entornos virtuales la relación entre el aspecto curricular y los medios tecnológicos debe ser pensada de modo unificado y global. Debido a que la enseñanza directa no es una posibilidad común en estos entornos, el profesor, que cuenta con instrumentos didácticos como las tareas para estructurar la experiencia de aprendizaje, debe integrarlas en el diseño de entornos virtuales.

Se va a sostener que en los entornos virtuales la experiencia diseñada por el profesor integra los medios disponibles que, en síntesis, con el contenido de la enseñanza, configuran la práctica de enseñanza propia de estos ambientes. En este punto, se hace difícil distinguir enseñanza de aprendizaje, es decir, por una parte, una práctica encarnada por el docente, por otra, un proceso que se produce en el discente. Se sugiere que el docente es un diseñador de entornos virtuales

y facilitador del aprendizaje. A diferencia de la enseñanza presencial, donde, no obstante a veces cumplir el rol de facilitador y mediador entre el estudiante y el contenido, claramente cumple con su papel transmitiendo el contenido, valiéndose de sí mismo como medio. La enseñanza a través de videoconferencias en ciertos aspectos es similar a la enseñanza presencial, pero cabría preguntarse sobre la experiencia que genera y el papel del medio en la producción de las características específicas de la experiencia de enseñar y aprender.

Será necesario establecer una definición de curriculum. Para la teoría educativa, se hace necesario clarificar qué se entiende por curriculum debido a que no hay un total acuerdo sobre si representa contenidos o prácticas. En primer lugar, para algunos, el curriculum es el contenido de la enseñanza. Si esta fuera la definición que mejor se ajusta a la realidad de la enseñanza, habría que conformarse con describir cómo los docentes lo organizan y secuencian. Sin embargo, en este trabajo se ha decidido no asumir esta visión reducida o estricta, de modo que se considera curriculum la relación entre el contenido y los medios tecnológicos elegidos por los residentes participantes de este estudio, es decir, una definición inscrita en una visión amplia y dinámica.

En segundo lugar, cuando los medios son principalmente recursos para acceder al contenido, como ocurrió en la experiencia descrita, entonces forman parte de un marco curricular. Esto adquiere sentido al definir el curriculum como todas las experiencias planeadas por el docente para que el estudiante logre los aprendizajes (Iriondo Otero & Gallego Gil, 2013).

En definitiva, si curriculum son todas las experiencias planeadas para que los alumnos desarrollen aprendizajes, y como en la educación a distancia la experiencia tiene lugar en los entornos virtuales de aprendizajes, es importante tener claridad sobre qué se entiende cuando se habla de estos entornos o ambientes virtuales de aprendizaje. Iriondo Otero y Gallego Gil (2013) establecen que estos entornos son “sistemas informáticos que combinan diversos medios para ofrecer a los alumnos tanto disciplinas aisladas como cursos completos, integrando con fines educativos diversas herramientas de comunicación ya existentes en redes de ordenadores, especialmente la red de internet” (p. 116).

Desde este punto de vista, cuando los estudiantes resuelven actividades de lectura y escritura creadas como experiencia de enseñanza y de aprendizaje, están trabajando el curriculum, porque en la educación a distancia este se configura por medio de la experiencia de leer y escribir, escuchar y visionar soportada por los diferentes medios presentes en el entorno, que emplea los múltiples modos comunicativos existentes. En términos temporales,

La gran ventaja de la EaD consiste en su capacidad de soportar interacciones asíncronas basadas en texto, que posibilitan la reflexión, independiente de la presión del tiempo y

de las restricciones impuestas por la distancia. La interacción acontece entre el estudiante y el profesor, entre el estudiante y el material de estudio, y entre el estudiante y sus pares. (Iriondo Otero & Gallego Gil, 2013, p. 117)

Las condiciones para la interacción creadas por la videollamada están representadas en la síntesis entre transmisión de la imagen y del sonido, por medio de video y audio, en tiempo real, a lo que se le suma el texto a través del chat. Estos medios hacen recaer en el profesor el peso de la atención sostenida en la pantalla, el audio y el chat, de donde extrae los indicios para andamiar el aprendizaje.

Entonces, por una parte, se observa que en la relación contenido-medio los practicantes pusieron énfasis en el tratamiento del primero para adecuarlo a las características del segundo, relación que pareció haber estado definida por un esquema de clase presencial. Este sería un nivel superficial de la relación. Por otra parte, está la potencialidad para la actividad mental del estudiante de la conjunción singular resultante entre contenido y medio. Onrubia (2016) señala la importancia que adquiere en el aprendizaje en entornos virtuales la actividad mental del alumno, y enfatiza sobre que el diseño de estos ambientes debe tener en cuenta tanto la estructura lógica como la estructura psicológica del contenido. De acuerdo con esta propuesta, la significatividad lógica es garantizada cuando el material de aprendizaje ha sido diseñado considerando este principio. Es decir, “La estructura lógica de un contenido remite a la organización interna del material de aprendizaje en sí mismo, y puede considerarse estable entre contextos, situaciones y aprendices” (Onrubia, 2016, p. 3).

Pero que el material de aprendizaje haya estado diseñado respetando este principio no es suficiente para que el alumno atribuya significado al contenido. También es necesario que el estudiante logre relacionar de manera sustantiva y profunda ese contenido con elementos de su propia estructura cognitiva. Por esta razón, y como esta capacidad específica muchas veces no está presente en él, es fundamental la presencia del profesor (Onrubia, 2016).

De lo anterior se desprende que, en la relación entre el alumno y el contenido en entornos virtuales de aprendizaje, la ayuda del profesor contribuye de modo determinante a la actividad constructiva del estudiante. La ayuda del profesor

debe entenderse, al igual que la propia construcción que realiza el aprendiz, como un proceso, que permita la adaptación dinámica, contextual y situada ... entre el contenido a aprender y lo que el alumno puede aportar y aporta a ese aprendizaje en cada momento. (Onrubia, 2016, p. 5)

En la línea constructivista que despliega Onrubia (2016), el determinante de la calidad de los aprendizajes es la ayuda sistemática diseñada y desplegada por el profesor, una ayuda que no

es solamente la eficiente disposición de los materiales y recursos, sino que está presente en todo momento y funciona en el marco de una interactividad que cambia de polo en la medida en que la actividad de uno es la respuesta a la actividad del otro.

De este enfoque también es posible extraer el alcance de la acción del profesor a través de la planificación de la enseñanza. El planeamiento del profesor es el encuadre bajo el cual se realiza la enseñanza y el aprendizaje, que contiene las especificaciones sobre las experiencias de aprendizaje. En la educación a distancia, además de los componentes habituales que contiene una planificación, hay dos aspectos destacados a tener en cuenta.

En primer lugar, a diferencia de la educación presencial, donde la enseñanza inicia en el momento en que profesor y estudiantes se encuentran en el aula, en la educación a distancia existe una etapa donde el alumno es preparado poniéndolo en conocimiento de las formas y canales por los que podrá acceder a los contenidos, en algunos casos necesitan información de cómo usar los dispositivos digitales, las aplicaciones y programas, etc. En segundo lugar, la educación a distancia demanda capacidades y habilidades específicas tanto de profesores como de estudiantes. Este último en particular necesita poseer las habilidades para sostener el estudio autónomo (Iriondo Otero & Gallego Gil, 2013). En este sentido, el currículo puede facilitar el desarrollo de esta capacidad “si deliberadamente transfiere la responsabilidad del aprendizaje” (Iriondo Otero & Gallego Gil, 2013, p. 121).

Un espacio destacado merece la evaluación, que en la educación a distancia es un aspecto del curriculum que adquiere características particulares. Primero, es un proceso permanente orientado a retroalimentar información al estudiante sobre su propio aprendizaje, de modo que este tendrá que poder aprovecharla de manera autónoma en beneficio de su avance en el proceso. Segundo, el avance autónomo en el proceso de aprendizaje es evaluable en la medida en que los alumnos comunican el aprendizaje. En la educación a distancia, el curriculum aprovecha esta característica en la medida en que proporciona oportunidades de comunicación, o de interacción con otros con motivo de construir conocimiento. Los foros de participación son un recurso en este sentido (Iriondo Otero & Gallego Gil, 2013).

Finalmente, más arriba se ha señalado, junto a Iriondo Otero y Gallego Gil (2013), que el curriculum abarca las experiencias diseñadas, es decir, la realidad interactiva instrumentada por los medios tecnológicos. Los medios seleccionados no son accesorios que en nada afecten la lógica del curriculum y la enseñanza. Tal como establece Ballesta Pagán (2011),

Los medios son componentes que participan en la realidad curricular actuando como recursos mediadores entre los distintos sistemas de comunicación. Por ello, al abordar el significado y la incorporación de los medios y las decisiones sobre estos no estamos

ante un problema técnico o económico, sino metodológico. Es el profesor, con un análisis de sus necesidades, realizado desde un conocimiento reflexivo de su actividad quien descubre cuáles son los criterios a utilizar en esa situación concreta. Su aportación puede ser doble, por un lado facilitar ese conocimiento técnico y después desarrollar los medios que permitan a los docentes hacer realidad sus diseños. (p. 67)

Los medios tecnológicos actúan como facilitadores u obstaculizadores de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales. Capacidades derivadas de factores del “diseño tecno-pedagógico” y de la “interactividad tecno-pedagógica potencial” (Onrubia, 2016), que no resultan inocuos en el proceso de planeamiento de la enseñanza, no solo por sus características objetivas sino también por las disposiciones que los sujetos construyen hacia ellos.

La concepción de los medios como elementos curriculares implica que no pueden ser estudiados ni desconectados de los demás elementos. Averiguar cómo funcionan los medios en el contexto curricular pasa por conocer y profundizar el conocimiento de la práctica de los profesores con y sobre los medios. La praxis profesional, en tanto que conocimiento y acción, pasa por conocimientos, actitudes, valores y opiniones sobre los medios, así como las acciones y formas de utilizarlos. (Iriando Otero & Gallego Gil, 2013, p. 126)

Aunque el diseño tecnológico y pedagógico influye en la actividad conjunta de profesores y alumnos, no la determina por completo. Un entorno virtual puede proporcionar herramientas para el trabajo en equipo y la construcción de conocimiento; los participantes pueden optar por no utilizar efectivamente esas herramientas o limitarse a utilizarlas solo como herramientas de comunicación en lugar de colaboración. Pueden surgir actividades que no estaban previstas en el diseño pedagógico, pero que se desarrollan espontáneamente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje gracias a la existencia de ciertas herramientas tecnológicas que los participantes pueden utilizar fácilmente. Incluso en ausencia de las herramientas tecnológicas más adecuadas, los participantes pueden definir usos alternativos de las herramientas disponibles para llevar a cabo cierto tipo de actividades. Como resultado, un mismo diseño tecno-pedagógico puede dar lugar a diversas formas de organización de la actividad conjunta, que pueden cambiar entre momentos, situaciones y alumnos específicos (Onrubia, 2016).

En resumen, existen una serie de condiciones a las que se debe prestar atención para pensar un curriculum universitario de EaD. En primer lugar, destaca una tendencia a dejar de hablar de los contenidos del currículum para diseñar las experiencias de aprendizaje, es decir, que se impone una nueva concepción de la enseñanza y del aprendizaje donde enseñar deja de ser la simple transmisión de información.

En segundo lugar, la presencia de un viraje hacia los medios y su articulación con el currículum demanda tener en cuenta aspectos que hacen pie en algunas de las dimensiones de las teorías críticas del currículum y de los medios digitales. Surgen como tareas,

revisar la función transformadora y reproductora de los medios mediante la reflexión en torno al tipo de sociedad y a los valores éticos que promueven los auténticos beneficios del mensaje” y “... desarrollar una profunda conciencia y compromiso, así como dominar los medios tanto en el aspecto técnico, como en el ideológico. (Iriondo Otero & Gallego Gil, 2013, p. 113)

6.3 Creando Presencia en las Prácticas de Enseñanza basadas en Videoconferencias

En la sección anterior, se buscó exponer las características que ilustran la relación específica entre los contenidos de la enseñanza y los medios tecnológicos en entornos virtuales de enseñanza. Se ha procurado evidenciar que las notas estructurales de los medios tecnológicos no son neutrales en la presentación del contenido, ya que imprimen sentidos pedagógicos y van más allá de ser meramente un soporte técnico.

En la presente sección se busca examinar la dimensión de la telepresencia en las sesiones de Meet, es decir, lo que tiene relación con lo específicamente interactivo. La tarea se orienta por el objetivo de determinar qué del diseño de la experiencia de aprendizaje ejerce influencia psicológica sobre el alumno.

En la educación a distancia, la intervención del profesor se concreta en las actividades que le propone al alumno y en los recursos que selecciona o diseña. Esto se entiende como el marco didáctico de las prácticas de enseñanza, que contiene las notas sustanciales de la relación pedagógica. En este encuadre el profesor deja entrever de forma implícita o formula explícitamente los criterios que sirven de base para crear sentido de presencia online, imprimiéndolos en los materiales educativos y la comunicación sincrónica y asincrónica.

Tanto en la enseñanza presencial como a distancia, la presencia o sentido de presencia es un fenómeno característico, aunque variable. En la presencialidad las propias características de la copresencia garantizarían este sentido, mientras que, en la educación a distancia, la falta de presencia compartida conlleva la necesidad de fortalecer características de los entornos digitales para crear telepresencia o presencia virtual (Almeida Filho, 2023).

En las prácticas de enseñanza, la presencia puede ser considerada parte de la relación pedagógica, es decir, de la interacción entre profesor y alumnos mediada por el contenido. La interacción cara a cara puede ser vista como una condición de la relación pedagógica. Por lo tanto, no es de extrañar que la ausencia de las condiciones estructurales básicas del acto

educativo haya provocado adjudicar a la educación a distancia la ausencia de interacción pedagógica. Como bien sostiene Jurado Mejía (2014)

La pedagogía ha pasado... por transformaciones de pensamiento entorno a las características de la sociedad en que se desarrolló, donde históricamente los modelos pedagógicos han sido cambiantes y a su vez asumen diferentes apuestas entorno a las relaciones que en ellos se plantean, y más aún, en los actores que intervienen en el proceso formativo, quienes protagonizan las relaciones pedagógicas que suceden en el aula. (p. 57)

El sentido de la relación pedagógica se construye alrededor de la interacción entre los sujetos, y en cada modelo pedagógico adquiere rasgos particulares. La relación pedagógica incluye categorías como comunicación entre profesor y estudiantes, las relaciones de poder y autoridad, y las dimensiones cognitivas y afectivas, integradas en un modelo pedagógico sobre la base de síntesis selectivas (Mejía y Sánchez, 2014).

Las TIC imprimen notas particulares en el modelo pedagógico, principalmente en lo que respecta al componente de la comunicación. De acuerdo con Mejía y Sánchez (2014), “Se sospecha una modificación en su carácter comunicativo al ser mediadas por las TIC, es decir, su democratización, que promete alcanzar mayor intensidad si se comprende que no es un asunto meramente técnico” (p. 57). En resumen, aludir a características que crean presencia en entornos virtuales conlleva poner en consideración qué hacen los sujetos en estos ambientes, con los otros y con los contenidos de enseñanza.

También resulta interesante identificar las habilidades que demandan las tareas planteadas en los entornos virtuales en comparación con el mismo tipo de actividades diseñadas para aulas presenciales. Por ejemplo, la participación de los estudiantes, en videoconferencias, así como en entornos presenciales, se lleva a cabo a través de la oralidad, pero en el primer caso la escritura en el chat se agrega como práctica específica.

Por lo tanto, en la educación a distancia mediada por TIC la relación pedagógica se aparta de la calidad del encuentro presencial cara a cara y, para crear telepresencia, se tendrá que basar en la intervención didáctica y curricular.

Cuando la telepresencia es una dimensión visible en la educación a distancia virtual, despliega dos aspectos nítidos. En primer lugar, en las videoconferencias los sujetos experimentan “la impresión o la sensación de estar presentes en un lugar alejado de su propio entorno inmediato”, lo que significa que, más allá de la distancia que los *separa* prevalece la percepción de estar presentes; en segundo lugar, docentes y estudiantes hacen presencia de la “interacción con los otros” (Correa Guisao et al., 2021, p. 74).

Se hace necesario distinguir la percepción de presencia como una dimensión de la experiencia en la educación a distancia virtual, de la telepresencia como la estrategia didáctica. Esta última constituye una mediación para emular en el ambiente de estudio del estudiante, la presencia del docente (por ejemplo, por medio de objetos digitales como hologramas), para andamiar los procesos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje, con el fin de consolidar la autonomía del alumno (Rodríguez Hernández & Cortés Tobar, 2024).

La enseñanza en entornos virtuales obtiene con el sentido de presencia tres diferenciales pedagógicos. Estos son: pedagógico-didáctico, social y cognitivo. Son diferenciales en la medida en que pueden significar beneficios para la relación pedagógica. Es posible enumerar tales beneficios. El primero está representado en las actividades de aprendizaje, de manera que los estudiantes perciben un sentido claro en ellas, que no es sólo personal, sino también socialmente construido. En segundo lugar, disminuye la sensación de aislamiento del estudiante, ya que al incluir aspectos sociales y experienciales en la propuesta pedagógica, la enseñanza trasciende la presencia telemática. El tercer beneficio tiene que ver con el diseño asíncrono de las actividades, cuando tiene en cuenta los acontecimientos antes, durante y después de ellos. En cuarto lugar, esta noción reconoce que el uso de la tecnología por sí sola no es suficiente (Correa Guisao et al., 2021).

Será necesario intervenir en el foco problemático de la telepresencia. Una posible intervención es incluir instancias de interacción e interactividad en el diseño didáctico y tecnológico. Estas categorías de la comunicación educativa, en los entornos virtuales, pueden adquirir una modalidad sincrónica o asincrónica. De acuerdo con Yáñez Sánchez (2023)

la comunicación sincrónica hace referencia a un nuevo tipo de diálogo donde los individuos se encuentran en un mismo espacio temporal sin que esto signifique necesariamente un espacio físico, por lo que la comunicación debe ser aún más intuitiva que permita una comunicación asertiva a distancia, la cual debe tener los mismos compromisos éticos-sociales que los diálogos presenciales. (p. 1415)

La coordinación normativa y didáctica ejercida por el docente (Yáñez Sánchez, 2023) es un rasgo específico de la comunicación sincrónica en las prácticas de enseñanza. Las herramientas más comunes de comunicación sincrónica son el chat, la videoconferencia, las pizarras compartidas (Viloria Matheus & Hamburger, 2019), y la mensajería instantánea (Yáñez Sánchez, 2023). Mientras tanto, herramientas de comunicación asincrónica son el correo electrónico, los foros, las listas de distribución y los entornos virtuales de aprendizaje (Viloria Matheus & Hamburger, 2019). En particular, la videoconferencia se realiza a través de una red

que une dos puntos o múltiples puntos, se hace en tiempo real y a distancia, y por su medio se intercambian video, audio y datos.

Hasta aquí, queda claro que la comunicación es un fenómeno central de la educación y un punto problemático para la educación a distancia. Es posible indicar que las intervenciones didácticas que realiza el docente en la enseñanza a distancia tienen el propósito de sortear las limitaciones que impone la telepresencia. La interacción y la interactividad virtual son modos de acción que provocan impacto en los sujetos. Se han investigado principalmente los efectos de la comunicación electrónica en los mecanismos simbólicos de la cognición humana. Almeida Filho (2023) describe los resultados de un programa de estudios que busca indagar el impacto cognitivo de los teléfonos celulares, de donde surgen las categorías de “cognición presencial”, “cognición telepresencial” y “cognición metapresencial”. El análisis presentado destaca la importancia en cada cognición de los aspectos que se manifiestan en la conciencia o en lo prereflexivo de los individuos, como los gestos expresivos y los marcadores cinestésicos, o la falta de estos, los cuales definen nuevas posibilidades en la comunicación humana.

Estos cambios en la cognición no pueden entenderse sino en el contexto de una cultura de nuevo tipo marcada por la mediatización y los medios digitales. El aceleramiento en las últimas décadas del desarrollo de las tecnologías de generación, almacenamiento, recuperación, procesamiento y transmisión de grandes volúmenes de datos se encuentra en la base de la configuración de esta cultura.

Queda a la vista, una revolución digital que transformó la cultura material de la sociedad. Su alcance global representa un impacto inédito en la modelación de las relaciones espaciales y temporales de las prácticas humanas. La convergencia tecnológica es uno de los procesos paradigmáticos, derivado de la interacción de diversas tecnologías, entre las que se incluyen la microelectrónica, la computación, las telecomunicaciones y la ingeniería genética (Castells, 1999).

El hecho de que los individuos vivan inmersos en la nueva cultura mediática explica el impacto de estas nuevas condiciones en la educación. La escuela moderna fue una expresión de la cultura tipográfica, es decir, un estado mental sedimentado sobre el suelo tecnológico de la imprenta. El estado mental tipográfico, estableció las condiciones para que la escritura fuera el vehículo válido para la expresión del pensamiento, mientras las artes, eran el medio de expresión de las emociones y los sonidos, modos de una faceta inescrutable de la vida humana (Castells, 1999).

El sistema multimedia resultante modela las subjetividades, creando modos cognitivos y disposicionales adecuados a la lógica de la convergencia de los medios. La uniformidad y

unidireccionalidad de la comunicación de la cultura de masas fue relevada por la segmentación y diversificación del mensaje que, junto al aprovechamiento diferencial de los medios en función de las posiciones de clase, género o identidad cultural, generó la estratificación cultural en el acceso a los medios, pero más importante aún, en la calidad de los usos dados. En este sistema, un mismo medio puede producir mensajes que abarcan diferentes formas de comunicación, lo que borra la especificidad de los procesos cognitivos de decodificación según el medio utilizado.

6.4 La Formación por Competencias para la Enseñanza en Entornos Virtuales

El tema de las competencias de los profesores para la enseñanza a distancia mediada por TIC sigue siendo una preocupación importante porque existe una disociación entre la formación teórica y la formación práctica. En los planes de estudio de formación docente y en la concepción misma de las capacidades necesarias para integrar las TIC en la enseñanza prevalecen definiciones instrumentales sobre el dominio de las tecnologías, ignorando las implicaciones profundas de estas en la conformación de un pensamiento pedagógico.

En este apartado se intentará seguir el argumento de algunos autores a favor de un enfoque por competencias docentes para la enseñanza en entornos virtuales. Si bien las visiones acerca de este aspecto de la formación de los profesores son heterogéneas, se observa la coincidencia en someter a diagnóstico y crítica las acciones llevadas a cabo por las instituciones de educación superior en este terreno. Como señalan Arriaga Nabor et. al. (2020)

Es probable que las universidades que ofertan programas en la modalidad de educación a distancia, se enfrenten a la problemática de una deficiente interpretación de la implementación de estrategias pedagógicas, originadas por la capacitación que se ofrece actualmente, ya que los recursos formativos que se brindan al docente regularmente, pudieran estar orientados al uso y manejo de la plataforma Moodle, más no a las técnicas pedagógicas y al diseño de contenidos en el modo a distancia. (p. 26)

Si bien el interés de muchos estudios se encuentra en la identificación de competencias docentes para la enseñanza en general y para la enseñanza a distancia en particular, es crucial desarrollar un enfoque no condescendiente con los cantos de sirena que, por períodos, dominan el discurso y las prácticas pedagógicas a lo largo de los períodos. Como se verá, el discurso sobre las competencias conlleva especificidades que exceden las prácticas propiamente académicas de la universidad.

El concepto de competencia comienza a ser usado en Gran Bretaña por un organismo encargado de administrar la formación profesional de estudiantes jóvenes de 16 a 19 años. Después de fortalecer su presencia en este contexto, pasó progresivamente a influir sobre los procesos de

determinación del curriculum de la educación superior de ese país, y finalmente, “a todas las universidades de todos los países de todas las regiones, con el beneplácito de los empleadores que veían así garantizada la formación de los graduados universitarios que demandaban en lo inmediato” (Camilloni, 2018, p. 16).

Cuando la lógica para la elaboración del curriculum son las competencias, la formación tiene sus referentes en el desempeño profesional desglosado en los saberes, conocimientos y habilidades que lo conforman. Camilloni (2018) llama la atención sobre el hecho que la definición de competencia no sólo guía la enseñanza, sino también define el perfil de los graduados en términos de desempeño y, por lo tanto, establece referentes de evaluación. Esto último, según la autora, constituye una novedad para la educación superior.

En lengua inglesa existen dos palabras, “*competence*” y “*competency*”, con dos acepciones distintas, que en español se traducen como “competencia” (Camilloni, 2018); “*competence*” indica la posesión de la capacidad para generar prácticas eficientes y exitosas, en el marco de una organización, o que impulsan acciones eficientes y exitosas. En tanto, *competency*: "Son aquellas características como conocimientos, habilidades o destrezas, maneras de pensar, pautas de pensamiento y otras semejantes" (Camilloni, 2018, p. 16). Cuando son empleadas, ya sea “solas o combinadas”, obtienen un “resultado exitoso”.

Agrega Camilloni (2018): “Desde la perspectiva de definición de un currículo universitario, uno y otro significado del término competencia producen una diferencia crucial que define, a su vez, cómo se debe entender la libertad académica de la universidad" (p. 16), debido a que la definición de competencias abrió paso a la sociedad externa para participar en la definición de perfiles profesionales, además, porque el concepto de competencias resultó atractivo no solo por reducir la formación a la adquisición de conocimiento proposicional, sino porque bajo esta lógica se habilita la evaluación de la enseñanza.

Entonces, en el enfoque por competencias son muy relevantes los aspectos que componen el desempeño eficiente de una profesión basado en conocimientos de tipo práctico o procedimental, por lo cual la actividad profesional se convierte en objeto de análisis funcional y delimitación en cada una de las partes resultantes de desempeños específicos, que en conjunto dan cuenta de una actuación general.

En la tarea de focalizar el alcance de las problemáticas generadas por el enfoque por competencias en la formación docente, se llevará adelante un razonamiento similar al de Miguel Ángel Zabalza (2010), quien sostiene que la docencia se configura “como un conjunto de competencias en cuya génesis juega un importante papel el conocimiento teórico

combinado, obviamente, con la práctica” (p. 63). Es importante notar que está en juego la relación entre formación teórica y preparación práctica para la profesión.

Por lo tanto, si respondiéramos a la pregunta sobre las competencias docentes necesarias para la eficaz integración de las TIC en la enseñanza diciendo que son aquellas capacidades técnicas básicas para manejar de modo experto computadoras, periféricos, software, internet y aplicaciones, sería posible notar las consecuencias de esta respuesta sobre la configuración de la relación entre formación teórica y formación técnica, un problema que han planteado autores como Valverde Berracoso (2002) y García Aretio (2020).

El cambio hacia entornos de enseñanza virtual ha requerido que los educadores desarrollen nuevos conocimientos y habilidades. Ante esta demanda, se ha planteado el alcance en el ámbito de la educación a distancia, de una desconexión tradicional de la educación presencial, entre conocimiento teórico y conocimiento práctico (García Aretio, 2020).

Para posibilitar compromisos que superen esta descoordinación, García Aretio (2020) brega por la integración de tres dominios de competencia docente: tecnológico disciplinar; tecnológico pedagógico y tecnológico, y pedagógico y disciplinar. Estos dominios se configuran en la intersección de los conocimientos definidos por el modelo TPACK basado en el programa de investigación de Lee Shulman conocido como conocimiento pedagógico del contenido.

Según García Aretio (2020), el modelo TPACK plantea que los docentes deben desarrollar una intersección de tres tipos de conocimiento clave: 1. Conocimiento tecnológico (T): Dominio de las tecnologías y herramientas digitales; 2. Conocimiento pedagógico (P): Conocimientos y habilidades sobre métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje; 3. Conocimiento del contenido (C): Dominio de la materia o disciplina que se imparte. García Aretio destaca que este modelo ayuda a los docentes a comprender cómo la tecnología, la pedagogía y el contenido se interrelacionan y se refuerzan mutuamente, permitiéndoles tomar decisiones informadas sobre el uso apropiado de las tecnologías en función de los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes.

En el marco de intentos genuinos de integración de los medios tecnológicos en los proyectos curriculares, Valverde Berracoso (2002) describe la formación docente como el proceso constituido por la búsqueda de innovación y creatividad, por la integración de las tecnologías en un proyecto curricular, en el marco de un desempeño profesional autónomo, e informado de la lógica material e interesada propia de la expansión social y del ámbito escolar de los medios tecnológicos. El autor propone objetivos y elementos básicos del proceso formativo de profesores.

En primer lugar, afirma que es necesario que la formación busque y fomente que los docentes implanten en las prácticas acciones de innovación y cambio educativo. El cambio viene de la mano de transformaciones cualitativas de los dispositivos didácticos, en este caso enriquecidos por las tecnologías. Por ejemplo, la acción didáctica habitual de los profesores que adicionan la técnica informática no corresponde a la innovación por la que brega el autor.

En segundo lugar, basado en la tensión entre medios tecnológicos y curriculum en la integración promovida, el autor evidencia que en lo que respecta a esta relación la formación tendría que lograr la “adecuación del curriculum escolar al contexto sociocultural” (Valverde Berrocso, 2002, p. 16). En otras palabras, “Esta finalidad exige que los planes de formación den primacía a lo curricular sobre los medios y, por tanto, que sean los proyectos educativos quienes reclamen la tecnología, y no a la inversa” (Valverde Berrocso, 2002, p. 16).

En tercer lugar, la formación debe promover el desarrollo y la autonomía profesional docente necesaria para tomar decisiones sobre los medios más adecuados a determinadas prácticas de enseñanza. El docente debe estar lo suficientemente informado sobre los modelos pedagógicos para una adecuada integración de las tecnologías, porque no es suficiente con que estén motivados para el uso de computadoras en el aula.

Finalmente, las buenas prácticas de integración de las TIC en la enseñanza no pueden estar desprovistas de una reflexión acerca de los intereses económicos y corporativos que existen por detrás de la expansión de las tecnologías, que provocan inequidades en el acceso y uso de las tecnologías entre los alumnos y entre los propios docentes. La formación docente tendría que aportar al desarrollo de actitudes básicas críticas hacia las tecnologías.

La formación docente que contemple los propósitos antes mencionados incluiría tres dominios principales de competencias docentes: técnico-instrumental, pedagógico-didáctico e informacional. La competencia técnico-instrumental implica dominar las tecnologías y herramientas utilizadas para la entrega de contenidos y la participación de los estudiantes en el aprendizaje a distancia. La competencia pedagógico-didáctica se relaciona con la capacidad de diseñar estrategias de enseñanza efectivas, facilitar experiencias de aprendizaje interactivas y proporcionar retroalimentación significativa de manera remota. La competencia informacional abarca habilidades de alfabetización digital crítica para acceder, evaluar y utilizar de manera ética la información y los recursos en el entorno en línea.

Por su parte, Arriaga Nabor, Chávez Arcega y Ramírez Covarrubias (2020) presentan las competencias docentes para la docencia virtual en el nivel superior. Los autores asimilan esta docencia a la acción tutorial e, siguiendo a Zabalza, definen las competencias como

el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas basadas en aptitudes, actuaciones prácticas que se han de ejecutar efectivamente, ejercicio eficaz de una función, experiencias por las que un docente ha de pasar y las experiencias de trabajo en enseñanza a distancia, con el fin de definir oportunidades de aprendizaje que dejen consecuencias importantes en la formación de los futuros profesionales. (Arriaga Nabor et al., 2020, p. 27)

Para una buena intervención pedagógica en entornos virtuales, los autores identifican competencias en el marco de cuatro ámbitos: comunicacional, metodológico, relacional y tutorial. Así mismo, toman las competencias establecidas por la ANUIES: “Competencia planificadora, competencia didáctica del tratamiento de los contenidos, competencia comunicativa, competencia metodológica, competencia relacional, competencia tutorial” (Arriaga Nabor et al., 2020, p. 28).

Desde un punto de vista que tiene como punto de partida el relevamiento de los rasgos propios de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales, se identifican las demandas estructurantes de la experiencia de aprendizaje y se definen las competencias del docente para un desempeño eficiente. Así el profesor se encuentra por detrás de la puesta a punto de las condiciones de aprendizaje desde el diseño, monitorización y evaluación de las experiencias de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes (Ruíz Bolívar & Dávila, 2013).

7. Enfoque Metodológico

El presente estudio se realizó a partir del método de estudio de caso. Este método es un tipo de estudio que, de acuerdo con Stake (1998) forma parte de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos.

Por lo tanto, he intentado abarcar en su profunda complejidad el caso de las prácticas preprofesionales de dos estudiantes de Ciencias de la Educación en la modalidad a distancia. Este caso adquiere interés en tanto, en el contexto en que se desarrolló y en el marco institucional que le dio cobijo, representa una experiencia singular que por su particularidad y complejidad posee significación relevante, dadas las circunstancias que le dieron carácter de estructura cuyos sentidos dan cuenta de relaciones específicas con su contexto.

El estudio de caso actual se enfoca en el tipo de caso instrumental, según la definición de Stake. De acuerdo con el autor, existen dos tipos de estudio de caso; uno es el intrínseco que

viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular.

Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos. (Stake, 1998, p. 16)

Mientras que el caso instrumental tiene la finalidad de “comprender otra cosa. Aquí, el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de esa profesora concreta. Podemos llamar a esta investigación estudio instrumental de casos” (Stake, 1998, p. 17). Esto se aplica al caso seleccionado que no tiene el propósito de comprender las características de los practicantes, volcadas a sus prácticas, sino producir conocimiento sobre una situación general para la que el caso se constituye en un objeto de estudio apropiado, en particular, las prácticas preprofesionales de estudiantes de profesorado en un entorno virtual durante la pandemia de COVID-19.

Sin embargo, el propósito de comprender una situación general a partir de un caso no significa que el interés esté puesto en comprender otros casos. La representatividad del caso no es muestral, hay más bien la identificación en el caso seleccionado de una relación fructífera con el objetivo general y las preguntas del estudio.

En relación con esto, descubrimos las restricciones para hacer generalizaciones basadas en un caso. Sería un error buscar este propósito porque, como se mostró en el párrafo anterior, la representatividad del caso no haría sostenible una generalización. Sin embargo, debido a que el caso tiene una mayor probabilidad de particularizar generalizaciones propias de una realidad similar, ya sea mediante modificaciones que hacen más precisas unas generalizaciones o mediante modificaciones que muestran variabilidad en la comprensión de la realidad que asume como objeto, sería un error buscar este propósito.

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (Stake, 1998, p. 20)

En definitiva, tras el recorrido del camino de la investigación con estudio de caso, se encuentra la facultad del investigador para formular unas interpretaciones de la realidad basadas en las observaciones realizadas, pero también en los juicios que surgen de su experiencia en relación con el objeto de estudio, o con la producción científica disponible acerca de este. Estas conclusiones son una forma de generalización y pueden ser llamadas “asertos” (Stake, 1998).

8. Hallazgos del Estudio

El presente estudio de casos busca construir una mirada holística de la realidad que aborda. De esta manera, el orden en el que a continuación se presentan los hallazgos atiende, por una parte,

a la descripción de las acciones realizadas por los sujetos para, por otra parte, desentrañar las vivencias de la enseñanza en un entorno virtual, focalizando en los sentidos con que los residentes describen e interpretan la experiencia de sus prácticas docentes.

En primer lugar, se presentan hallazgos sobre el proceso de planificación de la enseñanza. En segundo lugar, los resultados extraídos de los datos acerca de las prácticas de enseñanza por medio de videollamada. Finalmente, se informan hallazgos sobre los sentidos estructuradores de la enseñanza en un entorno virtual desde la experiencia de los sujetos.

Sobre el proceso de planificación, se desprende que fue una experiencia que se puede describir por medio de la definición de dos planos diferentes y complementarios: el de los aspectos didáctico-curriculares y el de las emociones de los residentes. Los aspectos del primer plano, a su vez, se agrupan en dos subcategorías: a. diseño de actividades y recursos y b. adaptación de contenidos a la virtualidad.

8.1 Aspectos Didáctico-Curriculares del Proceso de Planificación de la Enseñanza

Como se señaló más arriba, al describir el proceso de planificación, los residentes caracterizan los aspectos que tienen que ver con el dispositivo didáctico. Sobre este aspecto, los datos aportan información para comprender los sentidos que orientan las decisiones que tomaron para cumplir con las prácticas de enseñanza. En primer lugar, se presenta lo referido al diseño de actividades y recursos, en segundo lugar, la adaptación del contenido.

8.1.1 Diseño de Actividades y Recursos

Los datos evidencian que el elemento que estructura la enseñanza es la interacción entre residentes y estudiantes. La búsqueda de recursos de importante potencial interactivo es una de las principales tareas en el proceso de planificación de la enseñanza. La finalidad es que estos apoyen las actividades diseñadas para promover el aprendizaje de los contenidos curriculares. Se observa a continuación esta orientación en las afirmaciones de los entrevistados:

1. "de acuerdo al tema que nos tocaba... primero que, en todas las clases armábamos un Genially... que... era como... una posibilidad más interactiva que la del PowerPoint, por ejemplo, que era más rígida" (Residente "S", §12).
2. "armábamos siempre un Genially y armábamos algún otro recurso... ya sea un juego ya sea una actividad... para conversar, preparábamos algún vídeo, algún recurso alguna canción... por ejemplo poniendo en YouTube y por ejemplo la canción que íbamos a usar y... después compartimos la pestaña... en el Meet" (Residente "S", §12).
3. "al lado de los recursos, poníamos una serie de preguntas... que también eran orientadoras, eran guías, no eran para que respondan una por una, pero sí que era

las que guiaban una conversación, entonces ahí los alumnos tenían la posibilidad de participar" (Residente "S", §14).

4. "Cuando los alumnos iban a participar... primero poníamos recursos que permitan que generen una conversación" (Residente "S", §14).
5. "los recursos junto con la pregunta reflexiva y la repregunta era lo que nos ayudaban a facilitar la comprensión del tema" (Residente "S", §16).
6. "porque eran recursos pensados para que los alumnos estén conectados para que puedan responder, las dinámicas eran pensadas para la virtualidad y en términos generales yo creo que sí funcionaron bastante bien según lo planeado" (Residente "A", §18).
7. "también hemos utilizado... un recurso que era el Menti, Mentimeter... los chicos respondían en simultáneo" (Residente "A", §8).

Las afirmaciones sobre los recursos seleccionados y la explicitación de las estrategias utilizadas en las videollamadas se pueden interpretar como la concreción del enfoque curricular adoptado por los residentes. Recordemos que Iriondo Otero y Gallego Gil (2013), siguiendo a Ballesta Pagán, afirman que la relación entre curriculum y medios excede el carácter técnico y conlleva implicaciones ideológicas. Asimismo, la selección y el uso de medios en la enseñanza a distancia se encuadran —aún sin que los agentes actúen guiados por conceptos— en orientaciones curriculares. De esta manera, se definen tres orientaciones: técnica, práctica y crítica, y cada una de estas conlleva un uso específico de los medios. Los residentes siguen las orientaciones práctica y crítica del curriculum cuando seleccionan los medios, de manera que los usos se encuadran en lo práctico/situacional y crítico/transformador (Iriondo Otero & Gallego Gil, 2013).

En otro sentido, los medios integrados en la propuesta curricular se pueden entender desde una perspectiva mediacional, como mediadores entre el contenido y los estudiantes, y además como mediadores comunicacionales, ya que son instrumentos que promueven el intercambio simbólico. Adicionalmente, se puede afirmar que los residentes sacan provecho de la "capacidad mediadora" que les proporciona ser herramientas cognitivas o psicológicas.

... las TIC pueden mediar las interacciones y los intercambios comunicativos entre los participantes, ya sea entre profesores y estudiantes, ya sea entre los mismos estudiantes. Tanto en un caso como en el otro, las TIC despliegan su máxima capacidad mediadora como instrumentos psicológicos cuando son utilizadas como "instrumentos cognitivos" ... o "instrumentos de la mente". (Coll et al., 2007, p. 379)

Lo anterior sugiere la posibilidad de, basados en este tipo de medios, crear situaciones donde los alumnos ejerzan el pensamiento crítico del contenido que están estudiando, y pongan en práctica diversos modos de razonamiento sobre el contenido, e incluso promover, que piensen sobre lo que saben de formas diferentes y significativas (Coll et al., 2007).

Además, al analizar los datos acerca de las decisiones de los residentes respecto a la elección de medios tecnológicos o recursos digitales y su vinculación con la propuesta curricular diseñada, es esencial entender dos aspectos: las actitudes de los residentes hacia las TIC y el saber profesional. Esto se debe a que la decisión del profesor, basada en procesos de interpretación del potencial curricular de las TIC, es crucial.

En el marco de las elecciones didácticas en la propuesta curricular, en la búsqueda de respuestas a la pregunta de "cómo enseñar", la creación de una situación mediada requiere un esfuerzo de coordinación entre decisiones, objetivos de la planificación y acciones pedagógicas en relación a la elección, uso y valoración de los medios (Gallego, 2001).

Se asume que el desempeño docente depende de la "usualidad del medio" (Gallego, 2001), por lo que es imprescindible identificar los sentidos que adquieren los medios y materiales para comprender el uso de estos en el marco de un estilo de enseñanza. Esta perspectiva se presenta como un encuadre para poner en cuestión la correspondencia entre las decisiones tomadas sobre los medios y las concepciones de enseñanza de los docentes. También es rica en sentidos para indagar el "potencial curricular de los medios y materiales" (Gallego, 2001).

8.1.2 Adaptación de Contenidos a la Virtualidad

En relación con el tratamiento del contenido, se evidencia que los residentes eligen un medio digital que les posibilita promover la interacción de los alumnos con este componente del currículum. Este medio digital les permite la representación del contenido a través de formatos multimedia como videos, texto, imágenes, entre otros. En los siguientes fragmentos, los entrevistados manifiestan sus decisiones sobre la selección del medio tecnológico y el diseño de actividades:

8. "esa forma... de... ir adaptando los contenidos a la virtualidad, ... primero armando un Genially que iba a guiar toda la exposición y después seleccionando algunos recursos alguno online, otro offline que íbamos... poniendo en cada momento de la clase para hacer accesible esos contenidos a los estudiantes" (Entrevistado "S", §12).
9. "los contenidos los trabajamos siempre a partir de preguntas reflexivas, preguntas y repreguntas" (Entrevistado "S", §14).

10. "Y yo creo que en la planificación de los contenidos siempre hemos apuntado mucho... a que sea algo interactivo, a esto del diálogo dirigido" (Entrevistada "A", §8).

En los datos no se evidencian expresiones sobre intervenciones específicas en el contenido, por ello es posible afirmar que la transmisión en las videollamadas se hace de idéntica manera que en la presencialidad. En este sentido, se afirma que el contenido es tratado con un enfoque clásico y en un marco constructivista.

Retomamos a Sanjurjo y Rodríguez (2003), para quienes la clase en sentido clásico se basa en la estrategia de exposición, pero que no es un mero espacio donde el profesor expone el contenido, sino un lugar de encuentro entre este, el alumno y el conocimiento, donde se trabaja teóricamente el contenido para lograr una comprensión profunda, articular conceptos, analizarlos y reconstruir teorías.

En una interpretación más profunda de esta dimensión, se planteará la posibilidad de una concepción de los contenidos de enseñanza que se edifica en una necesaria dialéctica con la mediación tecnológica y el aprendizaje, ya que "Las tecnologías marcan cognitivamente a los estudiantes en tanto sujetos culturales y, alteran los modos de producción de los conocimientos de las disciplinas que se enseñan" (Díaz, 2024, p. 72).

Esta dialéctica se manifestaría de la siguiente forma: los contenidos, plasmados en textos de libros académicos y artículos, se convierten en nuevas representaciones que actúan como recorridos de la exposición creada por los residentes, y se muestran a través de una tecnología digital que, por un lado, simboliza un espacio de encuentro *cara a cara* que permite, como parte de una configuración técnica, la presentación de representaciones interactivas y multimediales del conocimiento. Finalmente, los estudiantes interactúan con el conocimiento desde estilos de aprendizaje individuales.

Así pues, como ocurre en la enseñanza presencial, el contenido se concreta en textos, ya sean estos libros de texto, libros, artículos académicos u otros formatos que conforman este tipo de manifestación de un contenido de enseñanza. Las prácticas de enseñanza de los residentes se estructuran temporalmente con base en los "portavoces del saber": los textos (Maggio, 2017). En el siguiente testimonio de una de las entrevistadas se evidencia que el contenido es homologable al texto, que a la vez se manifiesta como estructurador temporal de la enseñanza.

11. "un poco nosotros hacíamos una presentación del contenido, de los textos y después era mucho diálogo, bueno, preguntas para que participen, videos disparadores" (Entrevistada "A", §8).

Sin embargo, el énfasis en las prácticas pedagógicas, que se percibe en el texto como un marco temporal, no debería ser completamente atribuido a las decisiones y actitudes de los residentes. Además, sería imprescindible considerar las directrices de la cátedra formadora en este aspecto, tal como se detalla en los siguientes extractos de las entrevistas:

12. la cátedra formadora que tenía una como una, una idea muy estructurada y muy rígida de cómo se debían hacer las cosas sobre todo una gran pretensión de replicar la presencialidad en la virtualidad (Residente S, &4)
13. yo creo que sí, el rol de, [quizá me hubiese gustado más explotar la parte de lo asincrónico, porque hubiésemos tenido más llegada pero entiendo que también era como un requisito de nuestra residencia tener más, más parte sincrónica que asincrónica, porque ahí es como que uno puede, ser mejor evaluado capaz [...]
(Residente A).

Al retomar las citas de entrevista 8 y 11, se halla evidencia de que los residentes tienen el propósito de imprimir carácter interactivo al contenido y a la enseñanza por medio de las mediaciones tecnológicas diseñadas en vista de promover procesos de comprensión por parte del estudiante. Autores como Garduño Vera (2009) han documentado evidencia según la que, desde los primordios del desarrollo de la educación mediada por TIC la creación y uso de contenidos educativos orientados a la educación virtual

Resalta el alumno debido a la tendencia de contemplar el hecho de que al estudiante se lo considere como el eje del proceso educativo, gestor de su propio crecimiento intelectual y profesional, y organizador de tiempos y espacios para estudiar sus contenidos educativos, lo cual implica oportunidades para ser creativo, reflexivo y analítico. (p. 40)

La interactividad es una estrategia seleccionada por los residentes para sostener diversos momentos de los encuentros de enseñanza. Tal como se evidencia en el siguiente fragmento de una entrevista, la interactividad se impone como modo lógico de emprender la enseñanza en entornos virtuales.

14. "Porque, creo que en la virtualidad no quedaba otra que sea algo realmente interesante, interactivo" (Entrevistada "A", §8).

Esta estrategia está implícita en el entorno como una posibilidad, pero también condicionada en su alcance y contenido. Se imponen determinantes técnicos y sociales que configuran las experiencias de aprendizaje. La plataforma de videoconferencia admite la interacción en un ida y vuelta entre conferencista y público a través de apuntarse a una fila de espera para hacer preguntas. En su versión paga, también admite la distribución en grupos para realizar trabajos

puntuales de manera sincrónica. Sin embargo, en esta experiencia la cuenta de administrador es de tipo *free*. Esto se cuenta como un determinante técnico. Mientras que los determinantes sociales incluyen el acceso de los estudiantes a dispositivos de características avanzadas y a conexiones de buena calidad, estables y con importante paquete de datos móviles. Estos últimos factores constituyen el fundamento tangible en el que se construye una diversidad social, que se entrelaza con diversidades cognitivas y de alfabetización digital. Como señala Morán:

Bajo supuestos de facilitar el contacto cara a cara con los estudiantes y de asistir en la presentación de contenidos, las videoconferencias adquirieron una relevancia central y su uso se extendió a la velocidad de las necesidades educativas. La interactividad que posibilita la videoconferencia no es propia del medio tecnológico ni de sus cualidades sino que se logra mediante la intencionalidad deliberada por parte del profesor y por la contribución responsable de los participantes en el acto comunicativo. (2021, p. 41)

En resumen, las decisiones de los residentes sobre la adaptación del contenido al entorno principal en que desarrollaron las prácticas, las videollamadas, estuvieron principalmente condicionadas por los saberes preprofesionales relacionados con la enseñanza presencial, y con el poco o nulo conocimiento del entorno digital, así como de los formadores y coformadores.

8.2 Inseguridades Tecnopedagógicas: tensiones entre Planificación y Entorno Virtual

En el apartado anterior se desarrolló una de las perspectivas sobre el proceso de planificación que evidencian los datos, el punto de vista de la proyección didáctica. En el presente acápite se presenta la perspectiva que engloba subjetividad implicada en este proceso, la participación de las emociones y sentimientos de los residentes, evidenciando las tensiones generadas por la integración de las tecnologías de la información en las prácticas de enseñanza.

Los datos revelan la complejidad de la dimensión de las emociones y las vivencias, por lo que se intentará focalizar en la relación entre el propósito de desarrollar buenas prácticas de enseñanza y las potencialidades y límites percibidos por los residentes de los aspectos técnicos del entorno de enseñanza, y las emociones y sentimientos que se manifiestan en los testimonios que describen el desarrollo del oficio docente.

Las *inseguridades tecnopedagógicas* que se mencionan aquí abarcan *inseguridades del diseño didáctico* e *inseguridades del entorno digital*. Las dos subcategorías de la categoría de inseguridades tecnopedagógicas son indisociables, ya que las prácticas docentes y de enseñanza en entornos virtuales abarcan los elementos técnicos como los pedagógicos. En otras palabras, las soluciones pedagógicas son condicionadas por los aspectos técnicos del entorno, y a la inversa, estos adquieren sentido educativo según el potencial pedagógico que poseen. La

denominación de *inseguridades* intenta capturar la lógica multidimensional de la vivencia tal cual la expresan los residentes, con su naturaleza didáctica y técnica a la vez.

8.2.1 Inseguridades de Diseño Didáctico

Desde la perspectiva de ser experiencias desafiantes y al mismo tiempo “agridulces”, el diseño de la propuesta curricular para las prácticas de enseñanza oscila entre la idealidad y la realidad, acentuando así el sentimiento de ambivalencia que se manifiesta en el interrogante sobre la autenticidad como docentes.

Además, la planificación para la enseñanza en entornos virtuales requiere un esfuerzo adicional debido a la falta de experiencia y la necesidad de adaptarse a nuevas herramientas y dinámicas. Adicionalmente, los residentes destacan que su formación docente previa no los preparó completamente para enseñar en la universidad, lo que les genera inseguridad. Uno de los residentes comenta:

15. "Nos llevaba mucho tiempo planificar también porque era nuestro proceso de formación" (Residente A, §2).

Este desafío se intensifica por la necesidad de minuciosidad en la planificación, ya que los residentes deben anticipar posibles problemas técnicos y diseñar actividades que mantengan la atención de los estudiantes. Como se detalla en la siguiente afirmación de la entrevista:

16. "hacíamos un trabajo muy minucioso, también porque eran nuestras prácticas de formación, no teníamos mucha experiencia" (Residente A, §2).

Asimismo, existen fragmentos que evidencian desconfianza en relación con la fuerza pedagógica de los recursos digitales y la adaptación de contenidos en entornos virtuales. Inseguridad que se incrementa debido a que son prácticas de enseñanza en la virtualidad:

17. "o bueno, si de repente este disparador iba a funcionar o no, iba a despertar algo o no, creo que se mezclaban un poco... las inseguridades o los miedos propios de ser una primera experiencia docente, con lo que, por ahí a veces te genera la virtualidad" (Residente A, §4).

La tensión entre la idealidad de la enseñanza y la rigidez de las cátedras formadoras es un factor clave en esta *experiencia agridulce*. La inseguridad surge debido a la tensión entre la autonomía de los residentes para diseñar propuestas innovadoras y la estructura institucional, manifestada tanto explícita como implícitamente en los lineamientos de la cátedra formadora, tal como lo manifiesta uno de los residentes:

18. "por un lado, había algo que nosotros deseábamos hacer, que teníamos como en mente la idealidad, por otro lado..., la cátedra formadora que tenía una como una, una idea muy estructurada y muy rígida de cómo se debían hacer las cosas" (Residente S, §4).

El estilo de la cátedra formadora también está por detrás de los sentimientos explicitados por los residentes, como cuando uno de ellos manifiesta frustración por falta de retroalimentación útil:

19. "lo que más presente tengo es la frustración que tenía cuando me devolvían los planes de clase y no me decían por qué" (Residente S, §8).

8.2.2 Inseguridad del Entorno Virtual

Las inseguridades, tanto técnicas como emocionales, son un tema recurrente en los relatos de los residentes. La falta de retroalimentación visual de los estudiantes (debido a las cámaras apagadas) o la inestabilidad de la conexión a la red dificultan la capacidad de los residentes para ajustar su enseñanza en tiempo real, lo que genera una sensación de vulnerabilidad. Una entrevistada expone esta falta de seguridad:

20. "Yo creo que el entorno virtual por lo menos a mí personalmente sí me daba mucha inseguridad, creo que sí había tenido experiencia dando exposiciones, o dando clases, pero el entorno virtual sí me daba esa inseguridad de [¿y si no se conectan? ¿y si no participan? ¿y si se me cae el internet?]" (Residente A, §4).

Además, vistas en retrospectiva, los miedos derivados de las características del entorno de enseñanza adquieren una dimensión real debido al nulo control ejercido sobre el funcionamiento de elementos externos como la red de distribución eléctrica o la red de conexión a internet. La vulnerabilidad a los imponderables de este tipo se evidencia en las palabras de una de las entrevistadas:

21. "afloraban como otros miedos, que no son los mismos que... hoy en día tengo dando una clase, que uno dice... [no me anda el proyector, imprevisto con la pizarra, o no la necesito, acá era... [se me corta la luz, ¡uh! ¿Qué pasa?, entonces ahí sí...había como otros miedos]" (Residente A: § 4)

En relación con los puntos previamente mencionados, se observan estrategias de duplicación de esfuerzos, que son mecanismos compensatorios ante la percepción de riesgo, como por ejemplo cuando los compañeros trabajan en conjunto para gestionar aplicaciones o software, o cuando se crean variados recursos de los que se puede echar mano si uno de ellos no funciona durante la sesión. Como a continuación se observa en el relato de uno de los entrevistados:

22. "incluso... con S nos distribuíamos muy bien las tareas, porque teníamos mucho miedo de que algo salga mal... entonces cuando yo daba la clase, S me grababa, y cuando él daba la clase yo la grababa, él me pasaba el Power Point" (Residente A: § 12)

Existen categorías que dan cuenta de estos patrones de afrontamiento de la integración de las TIC. Una de estas es el "tecnoestres", que de acuerdo con Miranda Rosas et. al. (2024)

se trata de un estado psicológico negativo relacionado con el uso de TIC y que produce un desajuste entre las demandas y los propios recursos, lo que a su vez produce una activación fisiológica no placentera y desarrollo de actitudes negativas frente al uso de TIC. (p. 207)

A su vez, se ha documentado la presencia creciente de este estado durante la pandemia de COVID-19. Estudios como el de Chan et. al. (2021), evidencian que

la edad del profesorado y su antigüedad docente tienen impacto significativo sobre el tipo de emociones percibidas durante la ERE¹. Los mayores y con más antigüedad, registran valores más altos en emociones positivas; mientras que los más jóvenes, con menor antigüedad evidencian con mayor frecuencia emociones negativas ante esta situación de emergencia. (p. 95)

En el caso particular que se presenta aquí, los aspectos que inciden en las emociones de los residentes pueden ser resumidos en “inseguridad por el uso de las TIC” (Miranda Rosas et al., 2024, p. 207) y frustración por no tener autonomía para desplegar acciones creativas. En consonancia con Chan et. al. (2021) se puede interpretar que los residentes desarrollan emociones negativas impulsadas por la baja auto percepción de eficacia vinculada con el ser practicantes, que a su vez se eleva por el factor institucional representado por la cátedra formadora y su estilo específico de acompañamiento. Finalmente, puede ser relevante señalar que los factores antes enumerados tienen peso relativo mayor que la familiaridad de los residentes con las tecnologías.

8.3. Sentido estructurante de la Enseñanza en Línea: pérdida del Horizonte de Copresencia

Los sentidos que estructuran la enseñanza en la virtualidad se construyen a partir de la oposición con aquellos que, para los sujetos, estructuran la propia enseñanza. Esta afirmación está basada en la evidencia hallada, donde se experimenta la enseñanza en la virtualidad a partir de la percepción de pérdida del sentido de copresencia. Por lo tanto, tras el análisis de los datos, surge la categoría *pérdida del horizonte de copresencia* que se subdivide en dos subcategorías: a). *pérdida de conexión pedagógica y reconocimiento*; b). *limitaciones en la interacción didáctica*.

8.3.1 Pérdida de Conexión Pedagógica y Reconocimiento

El sentido de pérdida de algo esencial de la enseñanza se encuentra presente en la descripción de la experiencia de practicar en entornos virtuales. Ese elemento sustantivo que se percibe

¹ Educación Remota de Emergencia.

disuelto es la pérdida de la riqueza de la copresencia personal. Como se señaló en otro lugar, los entornos digitales establecen la conexión entre dos puntos en el espacio, separados por la distancia y, cuando se trata de entornos virtuales asincrónicos, también por el tiempo. Cada punto localiza personas: profesor, estudiantes.

La experiencia de los residentes se ha visto marcada por la fractura de la relación docente-alumno debido a diferentes factores. Uno de estos es la decisión de la mayoría de los estudiantes de no activar las cámaras o la imposibilidad de hacerlo. A partir de esto, los residentes tuvieron impedimentos de diverso tipo. Por una parte, impedimentos en el reconocimiento de los estudiantes en un sentido estricto, ya sea por su rostro o por su nombre, una situación poco frecuente en la presencialidad. El siguiente fragmento de una entrevista pone de manifiesto este fenómeno:

23. no tenía idea quién era -un estudiante-, o sea podía pasar desapercibido... eso sí siento que faltó, el reconocer al alumno...o no verle la cara. (Residente A: § 14)

Por otra parte, la imposibilidad de reconocimiento en un sentido estricto tiene consecuencias desde un punto de vista pedagógico. El siguiente fragmento de una entrevista puede ayudar a ejemplificar lo que se quiere significar:

24. lo que faltaba era esto... de la mirada, del reconocer al otro, si me están siguiendo, si no. (Residente A: § 14)

El reconocimiento del otro en la enseñanza es un atributo de su especificidad y singularidad como práctica social que le otorga un sentido pedagógico estructurante. La ausencia de la mirada del otro impide un aspecto de la experiencia pedagógica: la validación de la propia práctica. En un breve pasaje de una entrevista se manifiesta esto:

25. reconocer al otro, si me están siguiendo. (Residente A: § 14)

De esta manera se concreta uno de los sentidos estructurantes de la experiencia de enseñar por medio de videollamadas para los residentes: la despersonalización de la experiencia, basada en la ausencia de reciprocidad en el intercambio. El siguiente fragmento de una entrevista presenta con fuerza metafórica el sentido de enseñar frente a una pantalla constituida por recuadros con íconos:

26. hablándole a un monitor... dándole una clase a una computadora. (Residente A: § 14)

El debilitamiento de la dimensión de la conexión pedagógica entre el residente y el estudiante pone en evidencia la fuerza performativa del dispositivo tecnopedagógico. Las actuaciones en un entorno virtual se ven condicionadas por los aspectos técnicos, y pueden ser potenciadas por las intervenciones didácticas planificadas con vistas al aprendizaje.

8.3.2 Limitaciones en la Interacción Didáctica

En una segunda dimensión de la *pérdida de conexión pedagógica y reconocimiento*, se hace referencia a las barreras para evaluar comprensión y adaptar la enseñanza derivados de algunos aspectos técnicos del entorno. En este sentido, las cámaras apagadas, los silencios y la pérdida de señales no verbales en la interacción didáctica se presentan como limitaciones. En el siguiente pasaje de una entrevista se pone de manifiesto el alcance pedagógico de las cámaras apagadas:

27. Uno no sabía si estaba haciendo muy tedioso, si se estaba entendiendo o no, si quizá hay algo en lo que tenga que volver... era muy difícil percibir eso. (Residente A, §14).

Es importante destacar que la productividad pedagógica de las características técnicas del entorno, en conjunto con las decisiones de los estudiantes, es tal que condiciona el desarrollo y la suerte que corre el dispositivo didáctico. Si el practicante no halla el terreno donde desarrollar la interacción, opta por la vía más tradicional de la pedagogía: la transmisión. Cuando, debido a las cámaras apagadas de los estudiantes, se hacía “difícil percibir” qué les estaba pasando:

28. seguía con la parte más transmisiva. (Residente A: §14).

La falta de feedback afecta el estilo pedagógico; además, pone de manifiesto la dependencia de claves visuales para ajustar la enseñanza.

29. había algo de lo gestual, del lenguaje no verbal que no podíamos ver... pedíamos que prendan las cámaras. (Residente S: §22).

30. uno hace una pregunta en la virtualidad y hay un silencio de dos o tres segundos en donde uno tiende a hacer otra pregunta por la misma ansiedad ...de que nadie responda. (Residente S: § 8)

Las prácticas de enseñanza en entornos virtuales, y en particular aquellas que se realizan por medio de videollamadas, se estructuran sustancialmente a partir de tres factores que se podrían englobar en las siguientes categorías: la conexión pedagógica, el reconocimiento de la presencia del otro y los rasgos técnicos. Los sentidos vividos por los entrevistados expresan la síntesis de estos tres aspectos, de manera que la descripción de la experiencia evidencia la ineludible conexión entre estos.

Una de las características del caso que podría explicar el sentido atribuido a la enseñanza por parte de los residentes podría estar relacionada con el énfasis excesivo en la interacción entre profesor y alumno, y la poca o inexistente interacción entre el sistema y el alumno. De acuerdo con Fuertes-Alpiste et. al (2022), este tipo de interacción es cuando el "sistema informático" (p. 267) toma la iniciativa, lo que promueve la participación y al mismo tiempo facilita una

mayor retención de contenidos en un período más breve. Se ha informado de actividades que los residentes han incluido y que representan este tipo de interacción, por ejemplo, el uso de Mentimeter y de una sopa de letras.

La fragilidad detectada en la conexión pedagógica podría haber sido reducida a través de acciones centradas en una regulación más estricta de la presencia docente, enfocada en “guiar la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes a través de actividades interactivas” (Fuertes-Alpiste et al., 2022, p. 267). Esta mayor regulación de la presencia docente podría haber intervenido sobre los efectos de la pérdida del lenguaje de gestos, expresiones, la comunicación corporal y de todo registro asociado a la interacción física ausente en los entornos virtuales. Se considera que el diseño de actividades de iniciación de la interacción por el sistema brinda, de manera simultánea, información necesaria para ajustar la enseñanza sin perder el estilo planificado.

San Martín (2008) ha documentado el potencial de los entornos virtuales de aprendizaje para promover la reflexividad en docentes y estudiantes. Para el autor, la tendencia a la individualización del aprendizaje expresa el debilitamiento de la capacidad de estos entornos, y la posibilidad de superar la “relación biyectiva” docente-alumno.

Sin embargo, en ocasiones, la falta de copresencialidad tiende a difuminar esta visión de colectividad y, de nuevo, a circunscribir e individualizar la relación comunicativa en el par docente-alumno. Esta relación dificulta el proceso de reflexividad en tanto que puede no sentirse partícipe del entorno organizativo donde se desarrolla su aprendizaje y, tal como hemos comentado en la primera parte, la reflexividad es promovida precisamente por la multiplicación de puntos de vista sobre un mismo asunto. (p. 783)

En el caso de estudio, la enseñanza por medio de videoconferencia tal como se plantea, como ya se ha visto, promueve una relación comunicativa entre el residente y un pequeño grupo de estudiantes, que son siempre los mismos.

9. Conclusiones

Este estudio de caso se propuso comprender los sentidos de las actividades docentes en un entorno virtual de enseñanza, tal como fueron vivenciados por estudiantes de residencia del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNT durante el año 2021. Las preguntas que orientaron la investigación fueron: ¿Cómo afrontan las demandas de enseñar en un entorno virtual los estudiantes de residencia de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNT? ¿Cuáles son los sentidos que estructuran la experiencia de enseñar en estos entornos? ¿Cuáles son las características que los residentes le atribuyen a la experiencia de enseñar en un entorno virtual?

La investigación se focalizó en desentrañar las vivencias y significados atribuidos por los residentes a las tareas realizadas en el marco de su práctica docente, buscando acceder a la esencia de su experiencia y a los aspectos disposicionales que modulan su accionar en este entorno particular.

Para cumplir con los objetivos formulados, se realizó una entrevista en profundidad a cada uno de los residentes sujetos de esta investigación. Es posible identificar un núcleo de sentidos constituidos al articular tres dimensiones: enfoques pedagógicos, aspectos disposicionales de los sujetos y características técnicas del entorno virtual. Las prácticas docentes son singular configuración producto de la interacción de estas dimensiones.

El análisis de los relatos vivenciales de "S" y "A" revela que su experiencia estuvo condicionada por las características del entorno virtual. El proceso de planificación se ajustó a las posibilidades técnicas percibidas por los residentes. La videoconferencia se presenta como un entorno de interacción cara a cara, a distancia y sincrónica, que configura un espacio y tiempo próximo a aquellos que caracterizan la enseñanza presencial. En la búsqueda de explotar estas características, los residentes crearon un dispositivo tecnopedagógico homólogo a las prácticas de enseñanza en la presencialidad.

Sin embargo, el significativo condicionante representado por el entorno virtual no explica por completo el modelo pedagógico de las prácticas de los residentes. Una breve mención merece las orientaciones provenientes de los formadores y coformadores. La cátedra formadora impone una estructura de prácticas donde los contenidos ocupan la centralidad. Tal es así que el libreto solicitado expresa su significado literal, es decir, es el "texto que se canta o declama" ("Libreto", 2024), son los contenidos articulados que los residentes deben estudiar para dar la clase. Así mismo, el libreto es acompañado de un plan de clase que contiene los componentes didácticos clásicos sobre la base de la estructura: inicio, desarrollo y cierre de la clase.

El dispositivo tecnopedagógico es el resultado de la sinergia entre las posibilidades técnicas del entorno y el modelo de prácticas. La prioridad para transmitir contenidos por medio de encuentros de Google Meet, apoyándose en presentaciones de PowerPoint o de Genially y actividades que promueven la actualización de saberes previos, sólo se puede explicar a partir de estos dos factores concurrentes. Por otro lado, si bien los residentes manifestaron que la interacción es un componente fundamental en sus prácticas, la participación asincrónica fue limitada, centrándose en la interacción en foros, el acceso a materiales y grabaciones de clase. Se desprende que el enfoque pedagógico se orienta a replicar la presencialidad en la virtualidad, dando centralidad a los contenidos.

A pesar de que el modelo pedagógico se genera al combinarse lo técnico con la visión de los formadores, se hace necesario no olvidar cómo las disposiciones personales influyen al modular la forma de enseñar. El modo transmisivo de enseñar podría atribuirse a las disposiciones de los residentes, como una base firme que sostiene los esquemas prácticos y de pensamiento en la acción. Esto muestra que, si faltan elementos que ayuden a *enseñar bien*, como recibir feedback, las disposiciones, es decir, las "categorías de percepción, apreciación y acción" del individuo, juegan un papel crucial.

Las inseguridades informadas se explican a partir del funcionamiento de estructuras perceptivas profundas en el sujeto. La autoconciencia de las escasas capacidades para enseñar en la virtualidad o del bajo control de los aspectos técnicos genera respuestas preracionales. En este sentido, se ha observado cómo el dispositivo tecnopedagógico genera estrés, duplicación de estrategias y pasos en falso que traicionan al modelo pedagógico declamado.

Ante estas situaciones identificadas en la enseñanza por medio de videoconferencia, se señala la necesidad de introducir actividades que permitan la regulación de la presencia docente, así como de los estudiantes. Se ha visto que, al tratar de replicar la presencialidad, el contenido que permite interactuar del dispositivo tecnopedagógico se basa en la noción de copresencia, o sea, en el encuentro cara a cara dentro de un espacio y tiempo controlables por medio de la mirada. Una opción es añadir actividades que promuevan la participación, pero usando programas y aplicaciones que animen a colaborar, yendo más allá de emplear la verificación visual como registro de la acción digital de los participantes.

10. Referencias

Almeida Filho, N. (2023). Metapresencialidad: Concepto fundante de una teoría crítica de la salud digital. *Salud Colectiva*, 19, artículo e4655. <https://doi.org/10.18294/sc.2023.4655>

Arriaga Nabor, MO, Chávez Arcega, MA, y Ramírez Covarrubias, AC (2020). Competencias Docentes para la Enseñanza de Nivel Superior en Entornos Virtuales. *EDUCATECONCIENCIA*, 3(3), 23-37. <https://doi.org/10.58299/edu.v3i3.284>

Ballesta Pagán, J. (2011). Los medios en la enseñanza. En ML Sevillano García (Ed.), *Medios, recursos didácticos y tecnología educativa* (págs. 63-82). Pearson.

Camilloni, A. (2018). Didáctica y currículo universitario: Palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 10-23. <http://doi.org/10.29156/inter.5.1.10>

Castells, M. (1999). *La sociedad red: Vol. I*. Siglo Veintiuno Editores.

Cejas León, R., Navío Gámez, A., y Barroso Osuna, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico y Pedagógico del Contenido). *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 49, 105-119. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.07>

Clandinin, DJ (2013). Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images. En CJ Craig, PC Meijer, y J. Broeckmans (Eds.), *Advances in Research on Teaching, Vol. 19* (pags. 67-95). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019007](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019007)

Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: Las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 38(3), 377-400. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8407/10382>

Correa Guisao, NA, David Posso, LA, García Quintero, CV, y Toro Serna, AJ (2021). La educación a distancia: Características, desafíos y aprendizajes. *Poiésis*, 41, 65-79. <https://doi.org/10.21501/16920945.4175>

Díaz, G. (2024). Mediaciones pedagógicas y tecnológicas en las prácticas de enseñanza del nivel superior. Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios educativos. En M., Kap (Comp.), *Mediaciones pedagógicas y tecnológicas en las prácticas de enseñanza del nivel superior. Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios educativos* (págs. 66-93). EUDEM. <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/4190/1/kap-2024.pdf>

Gallego, M. (2001). El profesorado y la integración curricular de las nuevas tecnologías. En M., Area Moreira (Ed.), *Educación en la sociedad de la información* (págs. 383-407). Desclée De Brouwer.

García Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 09-30. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>

Garduño Vera, R. (2009). Contenido educativo en el aprendizaje virtual. *Investigación bibliotecológica*, 23(47), 15-44. <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/16955/16135>

Iriondo Otero, DJ y Gallego Gil, WR (2013). El Currículo y la Educación a Distancia. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1), 109-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427377006>

Libreto. (2024, 13 de julio). Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta: 01:14, julio 13, 2024 desde <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Libreto&oldid=161278348>.

Jurado Mejía, VM y Obando Sánchez, G. (2014). Una aproximación a las relaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías en la Institución Educativa Juan Manuel González (Colombia). *Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP*, 96, 56-68. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/paginas/article/view/1905/1759>

Morán, L. (2021). Usos pensados, reales y posibles de las videoconferencias en la enseñanza del nivel superior. *Psicopedagógica*, 12(15-16), 41-65. <https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/129/121>

Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: Actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 50, artículo 3. <https://doi.org/10.6018/red/50/3>

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Editorial Grao.

Rodríguez Hernández, LA, y Cortés Tobar, D. (2024). Telepresencia como Herramienta Didáctica para el Desarrollo de Procesos Metacognitivos en Educación Superior. Telepresencia es Posible Otra Escuela. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 10803-10817. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9200

Ruíz Bolívar, C. y Dávila, A. (2013, noviembre 11). Evaluación de una Experiencia de Capacitación sobre Docencia en Entornos Virtuales en Educación Superior. <https://doi.org/10.6084/M9.FIGSHARE.845704>

CLED, Red, Ruiz Bolívar, C. y Dávila, A. (2013). Ponencia 24: Evaluación de una Experiencia de Capacitación sobre Docencia en Entornos Virtuales en Educación Superior. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.845704.v1>

Shulman, LS (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 9(2), 1–30. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>

Stake, RE (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Terigi, F. (2021). Palabras de apertura. En M. Campililia, A. Merodo, C. Salit, y JC Serra (Eds), *Prácticas y residencias en contexto de pandemia. Narraciones, experiencias Y reflexiones* (págs. 5-8). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2021/12/PRACTICAS-Y-RESIDENCIAS-EN-CONTEXTO-DE-PANDEMIA.pdf>

Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba (1918-2008)*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109023814/04intro.pdf>

Valverde Berrocoso, J. (2002). Formación del profesorado para el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1(2), 9-28. <https://relatec.unex.es/index.php/relatec/article/view/8>

Viloria Matheus, H. y Hamburger, J. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1(140), 367-384. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i140.3558>

Wacquant, L. (2014). Homines in Extremis: What Fighting Scholars Teach Us about Habitus. *Body & Society*, 20(2), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1357034X13501348>

Wacquant, L. (2019). Por una sociología de carne y sangre. *Revista del Museo de Antropología*, 12(1), 117-124. <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v12.n1.24166>

Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *Areté*, 29(2), 409-426. <https://doi.org/10.18800/arete.201702.008>

Yáñez Sánchez, IC (2023). El poder de la palabra: comunicación sincrónica en entornos virtuales. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1411-1422. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.601>

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

Zabalza, MÁ (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.