



## La educación superior en contexto de pandemia: nuevos sentidos atribuidos a las prácticas de enseñanza

Mesa temática 1: Integración de enseñanza, investigación y extensión en el nivel superior: condiciones, prácticas y contextos. Rupturas o continuidades ante el contexto de pandemia.

Zulma Elvira Escudero

Universidad Nacional de San Luis

[zulmaees@gmail.com](mailto:zulmaees@gmail.com)

Cecilia del Carmen Rodriguez

Universidad Nacional de San Luis

[cdc30rodriguez@gmail.com](mailto:cdc30rodriguez@gmail.com)

Victoria Guilmen

Universidad Nacional de San Luis

[vicirmar@gmail.com](mailto:vicirmar@gmail.com)

### Resumen

La realidad social atravesada por la pandemia, en este momento histórico, impactó intempestivamente en el ámbito educativo, sin dejar afuera a la Educación Superior. En este contexto, los diferentes posicionamientos pedagógicos, medidas y disposiciones condujeron a una modalidad de enseñanza “forzada”, en donde el formato educativo basado en la virtualidad fue la manera de garantizar el “derecho a la educación”, su funcionalidad y continuidad.

Esta situación, de irrupción en la cotidianeidad del quehacer docente, condujo a una rápida “reinención”, obligándonos a pensar y proponer prácticas de enseñanza en el ámbito de la universidad en función de los condicionantes propios de un nuevo escenario. Al mismo tiempo, nos llevó a centrar la mirada en diferentes formas de propiciar la articulación con la investigación que venimos desarrollando.

Hoy, el análisis y la reflexión de lo planificado y acontecido en las diversas situaciones educativas, permite reconocer lo que dejó esta experiencia compartida con un grupo de estudiantes que fueron parte en este proceso formativo, como así también los matices de un nuevo “hacer” a futuro. En este marco, el presente trabajo pretende dar cuenta de las prácticas acontecidas frente a las condiciones de posibilidad propias del contexto de pandemia y de los emergentes de este proceso, a fin de reconocer problemáticas didácticas y nuevos sentidos sobre la enseñanza.



Se considera fundamental en el ámbito de la Educación Superior, seguir profundizando, poniendo en tensión y en debate concepciones e ideas sobre las prácticas de enseñanza, recuperando en esta “nueva presencialidad” el espacio de encuentro pedagógico y de resignificación de los distintos modos de enseñar y aprender.

*Palabras clave:* prácticas de enseñanza, educación superior, pandemia

## Introducción

La experiencia acumulada en investigación sobre el estudio de las Prácticas de Enseñanza en el ámbito de la Educación Superior, basadas en el enfoque del Pensamiento Visible, ha permitido reconocer aspectos importantes, especialmente vinculados a los trayectos formativos y a las propuestas didácticas, intencionalmente atravesadas por la cultura del pensamiento. Una nueva cultura áulica, donde las/os estudiantes tienen la oportunidad de exteriorizar sus propios pensamientos y reflexionar sobre ese proceso en la apropiación de conocimiento.

El efecto inesperado que generó la pandemia, en la vida cotidiana y en particular en el ámbito educativo, afectó y modificó el quehacer docente. El cambio habitual, para el desarrollo de prácticas de enseñanza en el aula universitaria, exigió enfrentar y redefinir otros modos de pensar el encuentro pedagógico, en la no presencialidad.

En este marco, el presente trabajo pretende dar cuenta de las prácticas acontecidas frente a las condiciones de posibilidad de este escenario, reconociendo algunas problemáticas didácticas y nuevos sentidos a la enseñanza. Resulta interesante resaltar algunas consideraciones que se desprenden del estudio de situaciones didácticas propias de los espacios curriculares, que incorporan rutinas de pensamiento en su programación, en la modalidad de la enseñanza remota. El análisis situacional de las experiencias compartidas con un grupo de estudiantes que fueron parte de este proceso formativo, permite hoy reflexionar sobre el modo de enseñar y de aprender en ese momento particular y de los emergentes propios de tal situación.

## 1. Encuadre de la experiencia

En este contexto, se hace alusión a prácticas desarrolladas en dos espacios curriculares -que se disponen de manera consecutiva en el plan de estudio<sup>1</sup>- y que como parte de la programación didáctica utilizan rutinas de pensamiento, a fin de favorecer los procesos de comprensión y la autonomía en el aprendizaje de contenidos. Este enfoque adoptado

---

<sup>1</sup> “Juego y Educación Infantil” y “Ciencias Naturales y su Didáctica”. Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.



responde intencionalmente a los lineamientos de una investigación en curso sobre *“Prácticas de Enseñanza para la Comprensión. Rutinas de Pensamiento en espacios de formación de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial”*, desarrollada en la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Nacional de San Luis.

## 2. Aportes teóricos de referencia

El encuadre teórico que orienta esta investigación incluye conceptualizaciones relevantes y a los fines de esta presentación, se realiza una síntesis de aquellos que se consideran más pertinentes. Al hablar sobre *Prácticas de Enseñanza*, es necesario reconocerlas tal como las plantea Litwin (1996):

Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado. (p. 94-95)

Respecto al concepto de *Comprensión* cabe mencionar, los aportes teóricos y las investigaciones desarrolladas desde el Proyecto Zero -Escuela de Educación- de la Universidad de Harvard. En este contexto, Perkins, define la Comprensión como “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe (...) la comprensión de un tópico es la capacidad de desempeño flexible” (1998: 70). Esta idea de comprensión incluye una doble dimensión: pensamiento y acción, dos caras de una misma cuestión, dos dimensiones que están presentes en todo acto humano (Pogré y Lombardi, 2004).

Las prácticas de *enseñanza para la Comprensión* se ubican dentro de un marco denominado Enseñanza para la comprensión (EpC), basado en los principios del constructivismo. Cifuentes (2015, en Cifuentes 2019) lo concibe como “una alternativa en la transformación de las prácticas de aula, al promover comprensiones profundas, aprendizajes significativos y culturas de pensamiento en el aula y en los demás escenarios donde se desarrolla el acto educativo” (p. 2). Blythe y Perkins (1999) van a mencionar cuatro ideas clave: *tópicos generativos*, *metas de comprensión*, *desempeños de comprensión* y *evaluación diagnóstica continua*. Las prácticas de enseñanza para la comprensión son promotoras de la cultura del pensamiento. Al interior del Proyecto Zero, se desarrolla el programa sobre el *Pensamiento Visible*, investigación particular que integra el desarrollo del pensamiento de las/los estudiantes con el aprendizaje de contenidos de las asignaturas. Ritchhart et al. (2014) expresan que cuando se habla “de hacer visible el pensamiento,



generalmente se alude a las estrategias y procesos de pensamiento específico que los estudiantes utilizan para construir una comprensión más profunda” (p.59). En este marco emergen las Rutinas de Pensamiento y estos autores van a decir que, “están diseñadas no para obtener una respuesta específica, sino para descubrir el pensamiento emergente del estudiante acerca de un tema determinado” (p.91). Y las definen como:

“procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas (...) cuentan con pocos pasos, ofrecen un marco para enfocar la atención en movimientos específicos de pensamiento que ayudan a construir la comprensión”. (p. 85)

Las rutinas de pensamiento están orientadas por un objetivo que las direcciona hacia determinados tipos de pensamiento y se pueden usar transversalmente en una variedad de contextos, ya sea en grupos o individualmente. La visibilización del pensamiento puede identificarse a través de la documentación de todo lo que van haciendo las/os estudiantes, ocupando un lugar central el *lenguaje del pensamiento*. Perkins y Tishman (1997) van a expresar que “El lenguaje de pensamiento (o lenguaje propio del pensamiento) está constituido por todas las palabras y modos de comunicación que posee una lengua natural para referirse a los procesos y productos del pensamiento” (p.1). Este lenguaje es muy rico en terminologías que definen estados de nuestra mente y de los procesos que en ella se desarrollan, como así también, muestra un lado afectivo de lo que ocurre en el conocimiento. Al respecto, se puede expresar que incluye e involucra sentimientos, emociones, que forman parte de lo que implica el pensar, ya que, al hacerlo, muchas veces sentimos inseguridad, desconcierto, duda, como así también alegría, calma, orden, etc. Constituye una de las dimensiones de una *cultura de pensamiento*, que forman parte del buen pensamiento. Este concepto hace referencia en un sentido amplio a “patrones integrados de pensamiento y conducta que unen a los miembros de un grupo” (Tishman, et al. 2000, p.14). Si bien todas las aulas tienen un tipo de cultura, que hace que la experiencia escolar sea de una forma u otra, la cultura del pensamiento es una cultura específica de enseñanza y de aprendizaje en donde se prepara para que las/os estudiantes potencien el buen pensar, resolver problemas, tomar decisiones, entre otras cosas.

### **3.Descripción y análisis de la experiencia**

La situación particular de emergencia con las disposiciones de aislamiento social preventivo y obligatorio y el dictado de clases desde la virtualidad, delimitan un nuevo escenario, lleno de incertidumbre y con un “camino sinuoso” por delante. La mediación tecnológica a través de Classroom, las clases desarrolladas en reuniones de Meet, las cámaras cerradas, los



silencios, la dificultad para generar ese intercambio habitual -entre preguntas y respuestas-, llevó y desencadenó en prácticas de enseñanza centradas en la verbalización por parte del docente, clases meramente expositivas.

En este sentido y en función de este encuadre “áulico” se promueve una nueva forma de trabajar en donde se propicie la participación, la interpelación, el debate y también se pueda visualizar el pensamiento de las/os estudiantes, en los modos de apropiación del conocimiento en la construcción de saberes. En consecuencia y como parte de las propuestas didácticas en este contexto de virtualidad, se rediseñan las rutinas de pensamiento, incorporadas fundamentalmente, como recurso para promover y restablecer la comunicación y la participación.

A continuación, se presentan algunos ejemplos que describen las experiencias didácticas desarrolladas con rutinas de pensamiento en los espacios curriculares, a través de los formatos propios de las plataformas educativas utilizadas.

\* Rutina de pensamiento que se incorpora en un trabajo práctico, “*Generar-clasificar-conectar-elaborar: Mapas Conceptuales*”, en el cual se trabaja principalmente, el contenido de transposición didáctica, y se busca que las/os estudiantes puedan consolidar el pensamiento y las comprensiones alcanzadas a partir de la selección de conceptos, y del establecimiento de un orden de jerarquías y posibles relaciones entre ellos. Se selecciona un contenido del Diseño Curricular<sup>2</sup> y se eleva a categoría científica, ubicándolo en algunas de las disciplinas que forman parte de las ciencias naturales. El mismo se estudia en profundidad, teniendo en cuenta que luego será objeto de enseñanza. Una vez desarrollados los pasos de la rutina, se sugiere optar por una aplicación de mapas conceptuales como: Cmap-tools, Mindomo, My Maps, Word, entre otras. Para ello se brindan tutoriales con la finalidad que puedan aprender cómo utilizarlos y de este modo, puedan representar gráficamente su pensamiento. Después de un proceso de construcción que llevó un tiempo considerado, los mapas conceptuales definitivos son subidos al tablón de Classroom, para que el grupo total pueda ver las producciones realizadas. Fue una propuesta significativa para el desarrollo de un aprendizaje colaborativo, donde lo que se primó fue el aprender de las producciones que cada grupo fue compartiendo. Las mismas quedaron a disposición para que las/os estudiantes de esa cohorte y otras/os que lo soliciten puedan reutilizarlas. Incursionar en variadas aplicaciones para la realización de mapas conceptuales amplía la mirada acerca de distintos modos creativos de representar y documentar el pensamiento. Al mismo tiempo, la rutina elegida, permitió visualizar la consolidación en el pensamiento al poder establecer jerarquías en los conceptos y también

---

<sup>2</sup> Diseño Curricular Jurisdiccional de Jardín de Infantes de la Educación Inicial (2019). Resolución N° 250-ME.



en las relaciones entre ellos. Desempeños fundamentales que orientan hacia la comprensión del tema de estudio con mayor profundidad.

\* Propuesta didáctica basada en la incorporación de rutinas de pensamiento y la utilización de “bitácoras”<sup>3</sup> como herramienta con fines pedagógicos. Se decide su implementación como un modo de establecer mayor comunicación con las/os estudiantes y para visualizar parte del proceso de apropiación de conocimientos. Situándolas/los desde un lugar protagónico en el aprendizaje durante el cursado del espacio curricular. La idea era desafiarlas/os a repensar, descubrir, interpretar, interpelar cada “clase”. Se ponen en práctica en función de algunos contenidos que se fueron desarrollando, una vez finalizadas las clases teóricas-sincrónicas. A través de la plataforma Classroom se crea una tarea con un cuestionario de Google, con la intención de recuperar en lo inmediato lo que había sucedido en el encuentro virtual. El cuestionario se diseña en función de esta estrategia didáctica, incorporando rutinas de pensamiento en concordancia con el contenido que se había trabajado. En este sentido, se describen a modo de ejemplo algunas rutinas utilizadas: “*Escucho, pienso, me pregunto*”; “*Conecto, amplio, desafío*”, las mismas se seleccionan por ser pertinentes para enfatizar sobre la importancia de la escucha atenta y comprensiva de las diferentes temáticas que se iban desarrollando. También se trabajó con la rutina denominada “*Titular*”, con la intención de fomentar la capacidad de síntesis e identificación/reconocimiento del tema central, a partir de la experiencia de aprendizaje compartida y en un proceso de reflexión individual. La implementación de las bitácoras y la incorporación de rutinas de pensamiento, permitieron visualizar a través de la escritura, la palabra de las/os estudiantes, la cual circulaba con debilidad en los momentos virtuales. Se observó que fueron bien recibidas, dando cuenta de un compromiso en la escritura, ya que les permitió expresar su propio proceso, recuperado a través del lenguaje del pensamiento. Al mismo tiempo que, reconocer que del otro lado de la pantalla había alguien escuchando. Si bien estas bitácoras se encontraban atravesadas por una rutina que acompañaba ese vaivén entre la clase teórica y el momento de la escritura, siempre se habilitó la palabra espontánea para expresar inquietudes, dificultades, etc. En consecuencia con ello, se utilizó este espacio principalmente para expresar emociones, sentimientos vinculados a lo que circuló en la clase. Esta estrategia didáctica permitió, tanto a docentes como a estudiantes, compartir el rumbo, sumergidos en este contexto tan incierto, con el compromiso de saber que se estaba en dirección hacia las metas pensadas y planificadas. Como así también,

---

<sup>3</sup> Se comparte la definición de Bitácora de Leticia Vera Pérez (S/f), quien la define como “...una estrategia didáctica que posibilita el desarrollo de las competencias, es decir el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos para lograr un aprendizaje autónomo...”



valorar lo reconfortante que fueron para generar el vínculo pedagógico en ese momento y bajo el formato de la enseñanza remota en la no presencialidad.

\* Otras de las rutinas utilizadas en ambas asignaturas, que sirvió para explorar ideas previas y para generar procesos reflexivos sobre el cambio en el modo de pensar, fue la rutina: “*Antes pensaba...Ahora pienso*”, con el fin de poder conocer cómo se va desarrollando ese proceso de cambio en la construcción de saberes, poniendo en juego acciones metacognitivas. Dando lugar a expresar el modo de reconocer los nuevos aprendizajes y a explicitar aquellos aspectos afectivos que surgen como parte de ese camino recorrido. Se pueden reconocer en esta oportunidad algunas limitaciones al promover estos desempeños, especialmente vinculados a la socialización de las devoluciones, tanto individual como grupalmente. Situación que hubiese posibilitado una retroalimentación profunda con las/os estudiantes con el fin de poder detenerse a observar esos movimientos de pensamientos que se suscitaron en el avance del cursado y que las rutinas promueven.

### **Reflexiones finales**

Hoy, y a partir del análisis y la reflexión sobre estas prácticas acontecidas en el marco de la enseñanza remota en contexto de pandemia y en articulación con la investigación que se viene desarrollando, se puede dar cuenta de algunos aspectos emergentes que se comparten a continuación:

- Si bien en la programación didáctica de los espacios curriculares se incorporaron rutinas de pensamiento desde la virtualidad para promover distintos desempeños, se reconocen ciertas dificultades en la realización de estas actividades al documentar el proceso individual en estos formatos. Esto, puede atribuirse a problemas vinculados a los dispositivos tecnológicos, la conectividad, como así también, a la poca disponibilidad de tiempo, un tiempo particular/especial para pensar y reflexionar sobre las formas de apropiación de conocimiento, su interpretación y de las actividades propuestas. Tiempo que se puso “en tensión” por las prioridades de la vida cotidiana de cada uno, por la complejidad de las prácticas en sí en el contexto de pandemia y de la propia incertidumbre, que deviene de la mediatización de la modalidad virtual.

- En un análisis comparativo/reflexivo del trabajo con rutinas de pensamiento propuestas en la virtualidad y de lo que emerge en este contexto, con las vivencias generadas en la presencialidad, se advierte que algo tan relevante como *la cultura de pensamiento en el aula*, se vio desdibujada. Esto podría fundamentarse, en que si bien, había situaciones educativas, planteos y prácticas que convocaban al buen pensar, el espacio virtual y este



nuevo escenario, no dieron lugar a potenciar la visualización compartida y ejercitar la oralidad del proceso, tal como lo posibilita el espacio físico del aula universitaria.

- En concordancia con lo anteriormente expresado y teniendo en cuenta las propuestas didácticas intencionalmente atravesadas por la cultura del pensamiento, mediatizadas por las plataformas digitales y dispositivos tecnológicos, se plantea la necesidad de encontrar una definición de aspectos vinculados a esta cultura áulica. Un nuevo espacio para la enseñanza y el aprendizaje, en analogía con lo que se venía considerando en el aula universitaria, como cultura de pensamiento. Hoy, y a partir de esta “nueva presencialidad”, se profundiza este desafío, en términos de poder redescubrir las condiciones propias de esa cultura en el aula universitaria, aún en el contexto de pandemia.

- Se rescata la importancia que adquiere la investigación en Educación Superior, especialmente vinculada a los trayectos formativos y a las nuevas propuestas didácticas, intencionalmente atravesadas por el enfoque del pensamiento visible, en el marco de la enseñanza remota. Al mismo tiempo que, se reconocen nuevos emergentes propios de este escenario que generó la pandemia, otorgándole valor a otras líneas de investigación en función de las consecuencias inmediatas que esta situación puso en evidencia. Si bien los obstáculos fueron múltiples, como falta de conectividad, problemas con los dispositivos, aislamiento social, desigualdades económicas-sociales, etc., también se sabe que hay otros que repercutirán a mediano y largo plazo, efectos no visibles relacionados al derecho a la educación.

- Finalmente destacar la necesidad de seguir pensando sobre este acontecimiento histórico y su impacto en el ámbito educativo en esta nueva presencialidad. Los diferentes modos de generar propuestas didácticas virtuales como parte de los procesos formativos, nos conducen a abrir el diálogo y el debate, prestando especial atención a aquellos aspectos ligados a la igualdad, la inclusión y la calidad educativa.

### Referencias Bibliográficas:

- Blythe y Perkins (1999) *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Paidós.
- Cifuentes Garzón, J. E. (2019). Aprendizaje del marco de la enseñanza para la comprensión en profesores: un abordaje desde las trayectorias de pensamiento. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (57), 3–23 <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a2>
- Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. *Corrientes Didácticas Corrientes Didácticas Contemporáneas*. (pp.91-116) Paidós.
- Perkins, D. (1998) ¿Qué es la comprensión? En WISKE, M. *La enseñanza para la comprensión*. Cap. II. Paidós.
- Perkins, D. y Tishman, S. (1997) El lenguaje del pensamiento.
- <https://studylib.es/doc/7624411/1-el-lenguaje-del-pensamiento-david-perkins-shari-tis>





[hman](#)

- Pogré, P. Y Lombardi, G. (2004), *Escuelas que enseñan a pensar*. Editorial: Papers.
- Ritchhard, R.; Church, M.; Morrison, K.: (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Tishman,S.; Perkins,D. & Jay. E. (2000) *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Aique.
- Vera Pérez, Leticia(s/f) La bitácora, una estrategia didáctica que desarrolla las competencias de los estudiantes del siglo XXI. <https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/444.pdf>