

INVESTIGACIONES

Escenarios otros de una Práctica Pedagógica Fragmentada: Perspectivas desde la Educación Superior

Other scenarios of a fragmented pedagogic practice:
higher education perspectives

María Alejandra Rodríguez-Serrato^a
Yulli Alejandra Mancipe-Rincón^a

^a Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
ralejandra1411@gmail.com, yamanciper@correo.udistrital.edu.co

RESUMEN

Tras la realización de una práctica pedagógica en educación superior y pandemia, se narran las experiencias de dos practicantes desde la mirada crítica en torno a los ejes de lectoescritura en contextos universitarios, didácticas utilizadas en educación remota y las relaciones comunicativas entre los docentes titulares y las practicantes. Para ello se tienen en cuenta las voces de las docentes en formación y el uso de un enfoque hermenéutico, que permiten extraer una serie de problemáticas recurrentes en este tipo de espacios y que se problematizan en torno a los ejes mencionados. Adicionalmente, se invita a la indagación y lectura con respecto a contextos de realización de prácticas pedagógicas en la educación superior debido a que es de gran valor pensar cuidadosamente cómo se aborda la lectoescritura en la academia y cómo podemos enriquecer los espacios de educación remota.

Palabras clave: pandemia, paro nacional, educación remota, docentes en formación, lectoescritura, comunicación, metodología, TIC.

ABSTRACT

Across the realization of a pedagogic practice in higher education and pandemic, the experiences of two practitioners are narrated from a critic point of view of the literacy on higher education, remote education didactics and communicative relations between the teachers and the practitioners. For it, the voices of the practitioners and a hermeneutical approach, are used for extract frequent problems in this type of scenarios and problematize them by the use of the topics mentioned. To end, in this article you are invited to inquire and read about educational practice scenarios in higher education because it is important to think carefully about how literacy is approached in academy and how we can help to improve the remote education scene.

Keywords: pandemic, remote education, teachers practitioners, literacy, communication, methodology, ICT.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo es producto de la sistematización de dos experiencias de práctica pedagógica que tuvieron lugar en un contexto de educación superior y atravesaron por una coyuntura de pandemia y paro nacional en Colombia. En relación a esto, Cabe aclarar que esta práctica docente fue realizada en una universidad pública que, durante la realización de dicha práctica, entró en paro. Por ello, los docentes titulares y los docentes en formación realizaron ejercicios en el espacio de la clase orientados al paro.

Este trabajo surge tras la necesidad de reflexionar en torno a una serie de problemáticas encontradas en estos dos contextos, las cuales afectaron dramáticamente los procesos pedagógicos como la práctica docente, el desarrollo didáctico del espacio académico con relación al abordaje de la lectoescritura y la comunicación entre los docentes titulares y las docentes en formación. A la hora de analizar estas problemáticas, usamos referentes de lectoescritura actualizados como Daniel Cassany, ya que su perspectiva resulta enriquecedora en la medida que nos invita a la lectura crítica sociocultural; también se utilizaron autores que se involucraron con el contexto de la pandemia y sus implicaciones con la educación tales como Boaventura de Soussa Santos, Francesco Tonucci, entre otros. Quienes brindan diferentes perspectivas teórico prácticas sobre la pandemia como un acontecimiento que ha fracturado las formas convencionales de convivir incluyendo todos los retos que hay con relación al campo educativo debido al uso de las tecnologías como único medio para dar continuidad a los procesos académicos. Por otro lado, nos apoyamos en un estudio llevado a cabo en el 2015 que trata el asunto de la lectoescritura en la educación superior y, en torno a este contexto, nos servimos de artículos que detallan cómo funciona la educación superior institucionalmente en Colombia.

En cuanto al desarrollo metodológico, el enfoque utilizado es de tipo hermenéutico, ya que se centra en la interpretación a través del uso de los datos que se encontraron, estos surgen directamente de las narrativas de las docentes en formación reflejadas en sus diarios de campo y en las conversaciones que se mantuvieron con los docentes encargados, además de usar los syllabus de los espacios académicos. Así, tras la extracción y clasificación de estas muestras a través del uso de una Matriz categorial, se recolectaron una serie de tópicos recurrentes y problematizadores: abordaje de la lectoescritura en el contexto de educación superior, forma de asumir la coyuntura y actuar al respecto en esta desde el campo educativo y cuestiones de relacionamiento comunicativo e interacción entre los docentes titulares y las docentes en formación.

A medida que el lector vaya avanzando en el artículo, encontrará reflexiones en torno al problema de la didáctica dentro del aula de educación superior, la pertinencia de los planes de estudio o syllabus, el reconocimiento que se da a la figura de los practicantes y la influencia que tuvo la pandemia y el paro nacional en este contexto particular. Con ello, se invita a repensar las prácticas pedagógicas en toda su extensión y a contemplar el aula de clase como un espacio inacabado y, por ello, abierto a múltiples posibilidades y con una gran necesidad de atención desde aspectos institucionales, curriculares, metodológicos, etc.

2. METODOLOGÍA

Esta sistematización se desarrolla a partir del *Enfoque hermenéutico* debido a que integra diferentes elementos de interpretación que permiten develar situaciones de manera analítica y profunda dentro de un contexto educativo específico, pues, brinda posibilidades de reconocer las diversas experiencias que se construyen en escenarios pedagógicos dando a entender las dinámicas que se configuran desde las relaciones entre estudiantes, maestro y maestro en formación. Además, para este enfoque son fundamentales las formas de interacción, comunicación y participación que se establecen porque permiten leer, analizar e interpretar la práctica teniendo en cuenta todo el entramado sociocultural que hace parte de las dinámicas individuales y colectivas.

Por consiguiente, es necesario comprender que el enfoque hermenéutico vinculado hacia el desarrollo de la sistematización de prácticas educativas, implica un proceso de construcción e integración de conocimientos, aprendizajes y experiencias que desde la visión particular de los individuos posibilita una reconstrucción de las diversas formas de interpretar críticamente maneras de pensar, proponer y actuar. Por ello, a partir de este enfoque la sistematización adquiere un valor reflexivo y reconoce los diferentes sentidos que participan en contextos específicos permitiendo reconstruir las distintas relaciones y saberes. Es así como Ghiso puede complementar lo dicho anteriormente:

Es, desde este enfoque, que la sistematización se entiende como una labor interpretativa de todos los que participaron, develando los juegos de sentido y las dinámicas que permiten reconstruir las relaciones que se dan entre los actores, los saberes y los procesos de legitimidad, esto es dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia (1998, p. 8).

Por otro lado, desde lo propuesto por Gadamer en su texto *Verdad y Método*, el enfoque hermenéutico concibe la verdad como un constante descubrimiento, es decir, como algo no fijo ni establecido, cuestión que contrasta con ideas de otros enfoques más orientados al entendimiento absoluto y definitivo de esta (Gadamer, 1960). Por consiguiente, la presente sistematización tiene en cuenta esta construcción de la verdad, pues, se presenta abierta al diálogo con el contexto en el que se realiza y a la construcción de la verdad que este puede enseñarnos. En este orden de ideas, la sistematización de la experiencia no va orientada a aplicar una teoría al contexto o a replicar un concepto de verdad sobre el saber pedagógico que esté preestablecido, por el contrario, se orienta a establecer un contacto con dos realidades particulares y entrar en diálogo con ellas con el fin de reflexionar en torno al escenario en particular.

Para ello, el diálogo con las diferentes formas en las que entienden los docentes en el aula el quehacer pedagógico, la didáctica, las metodologías, y demás aspectos concernientes a su labor; son contempladas desde la apertura a nuevas formas de entender el mundo y se tienen en cuenta como propuestas válidas de construcción en un espacio de saber. Como aspecto adicional, la hermenéutica, al centrarse en la interpretación, nos permite establecer un punto de análisis desde el cual también influye nuestra propia experiencia como docentes practicantes dentro del aula. Por ello, en la reflexión se abre un espacio a la forma en la que se han gestado las relaciones en el aula con este nuevo papel que ejercemos nosotros dentro de ella, es decir, el papel de practicantes en un nivel de educación superior.

Teniendo en cuenta lo inédito de nuestra práctica debido a los distintos sucesos inesperados y las implicaciones que estos generan, se considera importante relatar esta experiencia y reflexionar en torno a ella desde ambos entornos académicos.

En este caso particular contamos con acceso a dos contextos completamente diferentes de aula en los cuales se orienta el mismo espacio académico que se desarrolla de manera remota en el escenario de educación superior, el cual está enfocado hacia el fortalecimiento de diferentes habilidades y competencias en el campo semiodiscursivo que integra procesos de lectura y escritura, además, hay que tener en cuenta que este espacio académico es orientado por diferentes profesores, por lo cual las metodologías varían de uno a otro.

De esta manera, se considera pertinente el enfoque hermenéutico en la medida que permite el análisis y contraste interpretativo entre diversos contextos en donde los docentes tienen una libre cátedra de configurar sus prácticas dentro del aula ya que implican: metodologías, relaciones, interacción, conceptos de lectura y escritura, etc. Así, lo que se busca es interpretar estos contextos sin tipificarlos ni someterlos a prejuicios con respecto a las nociones preexistentes desde nuestro papel como docentes en formación.

A continuación, se describirán las preguntas o ejes problematizadores que orientan la realización de este trabajo: ¿Cómo se aborda el proceso de lectoescritura en el espacio académico particular que hace parte de la educación superior?, ¿Cómo se asumió la coyuntura nacional en dicho espacio académico?, ¿Cómo el docente de educación superior establece relaciones de comunicación con los docentes en formación?

Teniendo como origen la realización de la práctica pedagógica, a continuación, se describen los instrumentos por medio de los cuales se recogió la información a lo largo de ella. Principalmente, se tiene la experiencia narrada dentro de dos diarios de campo, cada uno de ellos elaborado por cada una de las practicantes respectivamente, las conversaciones por medio de correos y mensajes de Whatsapp con los docentes titulares y los Syllabus del espacio académico abordado.

2.1. DIARIOS DE CAMPO

En primer lugar, se encuentra el diario de campo de la practicante #1 el cual tuvo su lugar de desarrollo en las primeras sesiones. En este diario de campo se narra lo vivido dando mayor enfoque al *pathos* de la cuestión. No obstante, este instrumento ofrece también una perspectiva clara y no censurada de lo ocurrido durante este curso, teniendo en cuenta la dificultad o dificultades subyacentes a la educación remota.

En segundo lugar, está el diario de campo de la practicante #2, en el cual se hace una descripción de la experiencia educativa en estas primeras sesiones mucho más puntualizada en relación con los contenidos, el desarrollo pedagógico de las sesiones, la experiencia con el docente, con la educación remota y las expectativas y emociones vividas por la practicante. Este instrumento resultó en ambos casos útil para la extracción de los hallazgos posteriores gracias al nivel de detalle y rigurosidad que se tuvo en cuenta al momento de su elaboración.

2.2. SYLLABUS

Como segundo instrumento, contamos con los syllabus de los dos espacios académicos compartidos por los docentes titulares. Este instrumento es valioso en la medida que da

información detallada de las pretensiones iniciales y de la manera en que el docente decidió guiar y orientar este espacio teniendo en cuenta la elección de cierto tipo de textos literarios o no literarios que varía de un docente al otro para fines pedagógicos. De la misma forma, a través de la revisión de estas pretensiones podemos encontrar su realización o no realización en el escenario real de la clase.

Adicionalmente, los syllabus nos brindan una perspectiva del horizonte teórico y práctico que guía la clase y que da sentido a la forma en la que se desarrolla, pues, al contar con los dos syllabus, que deberían estar estructurados de forma similar, se pueden encontrar diferencias en torno al enfoque que tuvo cada docente para el desarrollo de este. Esta cuestión es importante en la medida que las especificidades de cada uno de los currículos en los que tiene lugar el espacio académico influyen en la forma de enseñar la lectura y la escritura.

2.3. CONVERSACIONES GUARDADAS

Las conversaciones mantenidas entre los docentes titulares y las practicantes durante todo el trayecto de la experiencia educativa consisten en mensajes de Whatsapp y correos electrónicos que se realizaron de manera privada; debido al contexto de educación remota en el que se ubica esta práctica pedagógica. Por ende, a través de estos medios ocurrieron todas las interacciones significativas entre las practicantes y los docentes titulares, por lo tanto, su análisis, al hablar de comunicación e interacción resulta indispensable.

Este instrumento es fundamental porque nos permite reconocer las relaciones comunicacionales entre docentes titulares y docentes en formación, ya que da a conocer la manera en que se establecen formas de participación e interacción de acuerdo a los intereses o toma de decisiones necesarias para llevar a cabo las actividades y el desarrollo de las clases, permitiendo así la retroalimentación de los ejercicios pedagógicos y del sentido de la práctica pedagógica.

Por último, el tratamiento de los datos se realizó a través de una matriz de categorías en la cual se compararon y se tuvieron en cuenta aspectos de los instrumentos (diarios de campo, conversaciones y syllabus) y los ejes problemáticos (metodología, lectoescritura, coyuntura e interacción) que se consideraron pertinentes en relación con las preguntas problematizadoras. Esta matriz nos permitió la extracción de elementos importantes para la realización de los hallazgos. Además, a partir de estos hallazgos se establecieron concurrencias, ausencias y divergencias que permitieron la construcción de las unidades de análisis como elementos centrales para el desarrollo de esta sistematización pedagógica.

3. EDUCACIÓN SUPERIOR EN PANDEMIA: PERSPECTIVAS REALES

Principalmente, es necesario tener en cuenta el contexto actual de pandemia en el cual la población mundial ha tenido que adaptarse a una serie de cambios sociales gracias al distanciamiento o a las medidas sanitarias acogidas por los gobiernos, así pues, este evento se configura como una fractura en los hábitos, costumbres y prácticas cotidianas, en donde se condensa una multiplicidad de situaciones que no tienen un sentido de acuerdo a unas reglas o condiciones establecidas como “normales”. Por ello, podemos entender la pandemia en clave de acontecimiento no sólo porque ha transformado las formas de ser y estar a las que

estamos acostumbrados o porque haya generado cuarentenas o distanciamientos, sino porque nos permite reflexionar y ver que esta situación de pandemia sólo agrava la situación de crisis habitual como lo dice Sousa en el texto de *La Cruel Pedagogía del Virus* mencionando que las brechas de desigualdad y pobreza son peores, el sistema educativo no es capaz de dar respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes, el estado no brinda soluciones viables a los sectores sociales, etc. “Cualquier cuarentena es siempre discriminatoria, más difícil para algunos grupos sociales que para otros” (Sousa, 2020, p. 45).

Ahora bien, es importante mencionar que la pandemia ha generado profundos desafíos en los diferentes sectores de la sociedad y uno de los más afectados ha sido el campo de educación superior en donde se tuvieron que cerrar las instituciones académicas y por lo tanto suspender las clases presenciales, esto generó que los procesos de enseñanza y aprendizaje, didácticas, etc. Se trasladan a escenarios privados como los hogares logrando exhibir la vida cotidiana tanto de los estudiantes como de los docentes por medio de herramientas o dispositivos tecnológicos. El hecho de trasladar las dinámicas pedagógicas presenciales a entornos digitales permite cuestionar que no hay una planeación, diseño y aplicación previa de estrategias o metodologías que tengan en cuenta las distintas implicaciones que tiene la educación remota, esto debido a la crisis pandémica como un acontecimiento inesperado. Esto se puede observar en la siguiente narrativa por parte de una de las docentes en formación.

En el desarrollo de las sesiones se evidencia que el espacio académico estaba completamente propuesto para la presencialidad desde lo que se puede observar en lo planeado por el docente titular (Practicante #2, Diario de campo 2, 05/2020).

No obstante, el desconocimiento que hay sobre el ámbito digital y tecnológico ha generado inmensos retos para todo el sector educativo porque, por un lado, no hay una capacitación adecuada de los docentes en cuanto al manejo de estas herramientas y por el otro, los docentes no reconocen el impacto y las transformaciones que producen los medios digitales en los contextos educativos, sus ventajas y desventajas en cuanto al proceso de aprendizaje y enseñanza. Así pues, el poco tiempo para el desarrollo de didácticas unido al desconocimiento tanto por docentes como por estudiantes ocasionaron dificultades en el momento de llevar a cabo las clases con contenidos y actividades específicas, la siguiente cita complementa lo anterior.

La complejidad que supone la construcción de una asignatura en el entorno virtual es algo que no pudo ser abordado a causa de la emergencia. La falta de tiempo se tradujo, en muchos casos, en un pasaje lineal de contenidos y estrategias que no habían sido pensados ni desarrollados originalmente para ello (Cannellotto, 2020, p. 221).

De esta manera, lo anterior se puede evidenciar en el transcurso de la práctica pedagógica que se desarrolló en los escenarios de educación superior en donde la recolección de información y los distintos hallazgos dan cuenta de dinámicas que promueven clases lineales y monótonas en donde se usan las mismas didácticas y metodologías de los escenarios presenciales en los entornos remotos provocando clases en donde siempre se hace lo mismo, con las mismas estrategias, actividades, propósitos, formas de evaluación, etc. El siguiente fragmento hace parte del diario de campo de una de las docentes en

formación que participó en la práctica pedagógica y que refleja una de tantas realidades de la educación remota.

A pesar de que es más difícil establecer contacto con los estudiantes a través de la pantalla, el docente realiza poco o nada de esfuerzo por utilizar los medios tecnológicos de manera diferente para afianzar ese contacto. En resumidas cuentas, la clase simplemente es una transposición de lo que sería en un contexto presencial: la charla magistral. No hay presencia de didácticas “otras” que se adapten a la contingencia, la clase suele ser plana en ese sentido (Practicante #1, Diario de campo 2, 05/2020).

Por consiguiente, el desarrollo de clases lineales sin ningún tipo de orientación pedagógica diferente puede ocasionar en los estudiantes un desinterés, primero por el espacio académico, sus temáticas y elementos propuestos y segundo, se puede originar una apatía por lograr procesos de aprendizaje profundos y significativos, teniendo en cuenta que son procesos fundamentales para su formación como profesionales. En este punto, la educación en general tiene que aprovechar todas las investigaciones teórico-prácticas sobre el uso y aplicación de herramientas digitales en ambientes escolares y académicos para que todas esas experiencias y posibilidades que generan las TIC se integren realmente en las aulas y así se puedan orientar aprendizajes desde la exploración de contenidos o alternativas adecuadas que tengan en cuenta al estudiante y su contexto inmediato.

Ahora bien, el docente tiene la responsabilidad no solo de ser cuidadoso con el tipo de contenido digital que utiliza, pues, estos pueden tener implicaciones distintas en ámbitos presenciales o remotos (otras formas de leer, de presentar la información, de interacción lector-texto...) sino que debe establecer propósitos y objetivos específicos que permitan el fortalecimiento de competencias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas. Sin embargo, uno de los grandes obstáculos es buscar la forma de desarrollar competencias significativas en los estudiantes desde la distancia y no solo reproducir contenidos o saberes específicos de cada área de estudio, según Román en la educación superior el docente ha tenido varias dificultades frente a la modalidad remota debido a que se preocupa más por llevar a cabo los programas propuestos centrándose en el medio, pero no el fin, así lo afirma dicho autor en la siguiente cita:

Al docente le preocupa cumplir sus objetivos de enseñanza bajo la condicionante de que ahora no está frente a frente con sus estudiantes para poder observarlos; es decir, su proceso de enseñanza-aprendizaje se ve mediado por la tecnología (...) los docentes, fijan más la atención en la infraestructura tecnológica (app y plataforma) y la conectividad a Internet de las universidades, subrayando que los profesores sólo presentan una preocupación: cumplir su programa de estudio (Román, 2020, p. 5).

De la mano con el programa de estudio o con los syllabus que los docentes utilizan como un esquema para guiar el trabajo que se tendrá en cuenta en las clases se puede resaltar que dentro de dicha práctica pedagógica se encuentran objetivos poco realistas y que no están evidenciados en el desarrollo de las clases. Además, son objetivos y elementos que no tienen en cuenta la situación de contingencia actual y están formulados de manera poco alcanzable debido a que el espacio académico para el cual son propuestos cuenta con muy poco tiempo para lograr todas las competencias y metas que se proponen en estos

syllabus. Es así como lo anterior, se puede detallar en una narrativa del diario de campo de otra de las docentes en formación.

Hay una desarticulación entre lo que se propone en el syllabus con lo que se desarrolla en clase, pues, muchos de los objetivos planteados no son tenidos en cuenta debido que son bastantes y son extensos, en donde el tiempo del espacio académico no es suficiente para abordarlos de manera significativa (Practicante #2, Diario de campo 2, 05/2020).

Por esto, los docentes deben buscar y transformar las metodologías a utilizar en clase para que se vinculen con el contexto y con las necesidades educativas de los estudiantes porque es un elemento que se evidencia a lo largo de la práctica que no se tiene en cuenta en muchas ocasiones, pues, hay diferentes posibilidades de conexión, de acceso, entre otras dificultades. No se trata de trasladar o reproducir la misma forma de enseñar sin reconocer las particularidades y el entorno en el que están los estudiantes (Pandemia, paro nacional), sino de identificar cuáles elementos funcionan y cuáles no, para mejorar o cambiar aquellas herramientas que pueden potenciar y permitir un mejor proceso de aprendizaje. Aunque, sabemos que esto es una tarea difícil que requiere de un quehacer docente inacabado que busque superar poco a poco todos estos retos y es necesario considerar que los docentes titulares desde sus prácticas y propuestas han desarrollado de la mejor manera este espacio ofreciendo aportes importantes en cuanto a experiencias, conocimientos didácticos y pedagógicos.

Con relación a lo anterior, identificar dichas particularidades y el contexto en el que se encuentran inmersos los estudiantes deben tener un gran valor en el momento de establecer los recursos a utilizar y de esta forma buscar alternativas dentro del contexto digital (apps, páginas web, aplicativos educativos, actividades interactivas ...) que permitan el desarrollo de clases menos monótonas que puedan avanzar hacia el fortalecimiento de habilidades. Es así como el documento *La Educación Superior en Tiempos de Covid- 19* nos hace una mención sobre el valor de cambiar las formas de enseñar en la educación remota: “la necesidad de desarrollar otras metodologías que respondan al contexto. Considerando que la formación y experiencia en la docencia virtual son escasas” (Vicentini et al., 2020, p. 3).

Dicho esto, dentro del contexto de la práctica pedagógica se puede reconocer que los docentes que dirigen el espacio académico no utilizan herramientas digitales diferentes a whatsapp, correo electrónico, google meet o google drive, eso da cuenta de la poca experiencia que pueden tener dentro de escenarios remotos y el desconocimiento de recursos TIC que pueden permitir una mayor interacción desde la distancia entre docente-estudiantes y estudiante-estudiante. Es así como se menciona en una de las conversaciones entre el docente titular y una de las docentes en formación.

Docente en formación: Buenas tardes profesor, quisiera saber cuáles son los medios o las herramientas digitales a utilizar para el desarrollo de las clases.

Docente titular: Solo es necesario que cuenten con Meet y con Drive (Practicante #2, Conversación de Whatsapp, 05/2020).

En consecuencia, la pandemia ha ocasionado grandes dificultades educativas y sociales que son evidenciados a lo largo de una práctica pedagógica inmersa en la educación superior, pero es una circunstancia que nos permite repensar la educación, se trata de

reflexionar sobre el quehacer docente para mejorar prácticas pedagógicas, que puedan propiciar escenarios idóneos para el aprendizaje en donde las tecnologías se conviertan en un medio que usado de manera adecuada puedan orientar una formación capaz de fortalecer competencias cognitivas y socioafectivas.

4. IRES Y VENIRES DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA FRAGMENTADA

Desde el principio debemos establecer una condición que transversaliza esta sistematización y que ha sido un *leitmotiv* para su realización: el contexto insólito de la práctica pedagógica, pandemia y educación superior. Como ya se ha mencionado con anterioridad, la educación superior no suele ser un lugar frecuente para la realización de prácticas pedagógicas, mucho menos en un contexto consolidado durante años como es el caso del espacio académico sobre el que se incursionó. Esta condición particular tiene que ver con absolutamente todo lo que se puede observar en la práctica, ya que atañe a todas las condiciones de su realización.

Es por ello, tal vez, que se dio una de las circunstancias más apremiantes (y preocupantes) en el ir y venir de esta práctica, y afectó considerablemente su desarrollo. Se trata de la condición fronteriza que caracterizó la naturaleza del rol del practicante durante su desarrollo: entre el pasante o el practicante. Para este punto vale hacer una serie de aclaraciones.

Los proyectos de educación superior no suelen aceptar la participación de practicantes, pero sí la participación de pasantes, esto implica una distinción bien definida de lo que hace o no hace este visitante del aula. El pasante es una figura, sin desmeritar, que suple las necesidades del docente, es decir, una ayuda al espacio académico y al docente titular. El practicante, en contraste, es el docente en formación, por ello no cumple (solamente) un rol de ayuda o asistencia, esta figura se ve representada por una sed de aprendizaje permeada por la necesidad de intervenir en el espacio. En resumidas cuentas, el pasante y el practicante son dos figuras bien diferenciadas que pudieron haberse visto, tal vez, confundidas en esta práctica.

Las razones por las cuales se considera que esta confusión se produjo, son las que remiten al practicante al mero asistencialismo con respecto a los requerimientos del docente titular. Un ejemplo de ello es el poco o nulo tiempo de intervención que se dio a las practicantes, el cual tuvo que ser solicitado de manera muy expresa e insistente.

Cabe mencionar que el tiempo para realizar las intervenciones (20 o 25 minutos) es muy poco pero los espacios que tengo de interacción y comunicación en el aula me permiten comprender lo valioso y necesario que es realizar procesos de participación e interacción para reconocer aciertos o dificultades como docente en formación (Practicante #2, Diario de campo 2, 05/2020).

Desde esta narrativa podemos inferir que el espacio que se da al docente en formación para un manejo independiente dentro del aula es poco y termina en el descubrimiento de una serie de falencias dentro del grupo en cuanto a los contenidos, habilidades y conocimientos que se buscan manejar. Esta condición es una concurrencia en los dos grupos donde se realizó la práctica pedagógica, sin embargo, se ve mucho más acentuado en una de las practicantes que se vio obligada a realizar trabajo asincrónico con los estudiantes para poder generar algún tipo de labor docente.

Este trabajo puede resumirse en una serie de trabajos (tres en total) de lectoescritura que no han sido retroalimentados por falta de espacio en las sesiones. El primero fue a manera de diagnóstico y consistió en elaborar un diálogo corto en torno a una temática cotidiana que no debía ser explicitada (...). (Practicante #1, Diario de campo 1, 05/2020).

Por otro lado, como la práctica es realizada en un contexto de pandemia la educación remota repercute en todas las formas en que tiene lugar el abordaje y relacionamiento en el aula, la cual se trasladó a otro espacio. Esto sería, en palabras de Inés Dussel, un proceso de “domicialización” en el cual el aula ya no es el espacio donde tiene lugar el trabajo pedagógico, lo cual tiene una serie de implicaciones que deberían repercutir en la forma en que se entiende la educación, se planea, se ejecuta y se evalúa.

La enseñanza y el aprendizaje tuvieron que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido. De repente, millones de docentes y estudiantes se vieron compelidos a trabajar desde el ámbito doméstico, con una mezcla hasta ahora no vista de lugares y actividades (Dussel, 2020, p. 338).

Sin embargo, esta transformación, más que necesaria, no tuvo lugar en este espacio, cuestión que será abordada más adelante. Continuando, la condición de educación remota implica una mayor dificultad para el docente a la hora de comunicar y para los estudiantes a la hora de recibir la información, es por ello que, en una situación que ya es precaria para un docente en formación, deberían considerarse en una mayor medida una serie de esfuerzos por procurar que la comunicación sea lo más enriquecedora posible, tanto por parte del docente titular, como del proyecto curricular, como del mismo practicante.

Es entonces una cuestión doblemente problemática para la formación del docente y acentúa el carácter perjudicial que puede llegar a representar esta confusión entre la figura de pasante y la de practicante. Debemos recordar lo importante que es para el docente el contacto con sus estudiantes, la escucha, la verbalización, la interacción en general; esto para establecer relaciones dentro del aula que permitan al docente conocer de una mejor forma el contexto de sus estudiantes con el fin de no llevar contenidos descontextualizados y poco pertinentes.

El trabajo formativo, docente, es inviable en un contexto que se piense teórico, pero que al mismo tiempo tienda a permanecer alejado e indiferente con respecto al contexto concreto del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los educandos (Freire, 1993, p. 120).

Si se tiene en cuenta, además, que esta práctica se desarrolló en el contexto de paro nacional, podemos inferir que, al ser una situación que afectó profundamente a las juventudes de nuestro país, viéndose representados por él en su mayoría (El Tiempo, 2021), se espera que el espacio donde se construyen saberes sea también un espacio que reflexione en torno a la problemática y no replique, como es costumbre, el desvinculamiento de la clase con el contexto sociocultural. Las docentes en formación durante el periodo de paro hicieron grandes esfuerzos con los docentes titulares para no abandonar el trabajo con los estudiantes por completo. En uno de los casos, se realizaron ejercicios escritos relacionados

a la coyuntura y en el otro no se trató con mucha profundidad. En dichos esfuerzos, el docente en formación se acogió a las necesidades del docente titular.

Nos encontramos, de nuevo, que esta simple confusión puede dificultar aún más el trabajo tan necesario de conocer al estudiante y de interactuar con él, además de que anula la labor del practicante reduciéndolo al asistente en un contexto que se limita al abordaje teórico de unos contenidos preestablecidos. Por ello se considera importante resaltar que el desarrollo de la práctica representó una serie de descontentos enraizados en esta falta de participación y de reconocimiento, lo cual puede empañar un poco la percepción que se tiene por parte de las practicantes de su labor.

5. ¿POR QUÉ LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR?: ALGUNOS PORMENORES

Como ya se ha mencionado, el contexto de la educación superior afecta transversalmente esta práctica pedagógica y, por ello, la forma en la que se abordó la lectoescritura. Tras la revisión de las clases propuestas por los docentes titulares y los syllabus de cada uno de los espacios académicos, se encontraron una serie de incidencias recurrentes dentro de la realización de espacios académicos de lectoescritura en la educación superior y algunos pormenores que se generan a raíz de la especificidad con la que cada docente decide llevar a cabo el syllabus.

En primer lugar, los syllabus de cada uno de los espacios académicos, son elaborados por los docentes titulares, por ello la forma en la que se fundamentan teóricamente los conceptos de lectura y escritura son variables. Además, los contenidos que se consideran importantes también dependen del docente titular, es decir: los textos base y las actividades. Como resultado de esto, encontramos una serie de fuentes teóricas recurrentes que poco dicen si se ponen en contraste con las actividades planteadas o la misma puesta en acción de las clases.

La razón de que esto ocurra puede ser que los docentes prestan poca o nula atención a la fundamentación del concepto de lectoescritura o de un modelo pedagógico consistente con dicha noción y que sea en verdad puesto en práctica. A modo de ejemplo, en ambos syllabus se toma en más de una ocasión como fuente base a Daniel Cassany que, además de ser recurrente en espacios de esta naturaleza según el siguiente cuadro producto de un estudio realizado por Silva- García, et al. sobre la educación superior y la lectoescritura.

Tabla 3

Autores más mencionados

Daniel Cassany	Paula Carlino	Lev Semiónovich Vigotsky	Miguel de Zubiría	Teun A. van Dijk	Roland Barthes	Jürgen Habermas
22,85%	20,00%	14,28%	14,28%	11,42%	8,75%	8,75%

Fuente: *Lectura y Escritura en la Universidad: Contribución para reconstruir una Historia* (2015, p. 56).

Retomado lo anterior, se evidencia una inconsistencia con la forma en la que se llevan a cabo los espacios académicos. Si se tiene en cuenta que este referente considera la lectoescritura como un ejercicio crítico relacionado con el contexto sociocultural del lector y de la producción del texto, las prácticas dentro del aula deberían estar orientadas a generar una reflexión contextualizada y no desvinculada de una perspectiva crítica con respecto a la realidad de los lectores o del autor. En palabras de Cassany:

La orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son «construcciones sociales, actividades socialmente definidas», como dice la cita del principio. La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana (2006, p. 2).

Encontramos aquí una inconsistencia con respecto a la forma en la que se aborda la lectura y la escritura en los espacios académicos. En primer lugar, uno de los docentes intenta establecer una relación entre la elaboración de los textos (origen del autor) y el contexto de los estudiantes. Es decir, los textos son en su totalidad de autores colombianos. Sin embargo, desde un abordaje serio de la perspectiva crítica propuesta por Cassany, esto es sumamente insuficiente. Es necesario realizar una lectura desde los antecedentes de elaboración del texto mucho más profunda, además de hacer ejercicios que inciten a los estudiantes a la reflexión crítica, es decir, a la propuesta tras una disertación bien conseguida. Lo anterior se ve reflejado en la siguiente narrativa de una de las practicantes:

El docente lleva un ritmo de clases similar para todas las temáticas. Esta consiste en asignar un texto (o conjunto de textos) a los estudiantes, comentarlo en la sesión y en la siguiente presentar producciones propias (de los estudiantes) que se leen en voz alta y sobre las cuales este realiza algunos apuntes (Practicante #1, Diario de campo 1, 05/2020).

Como podemos ver, la forma en la que se ejecuta el syllabus puede considerarse inconsistente. Este aspecto es bastante común y se debe a que la fundamentación teórica, en muchos de los casos, no repercute de manera significativa en la forma en la que se llevan a cabo los espacios académicos o, si quiera, en la forma en la que se definen los conceptos base de los mismos. Aspecto que es igualmente señalado por Silva-García et al. de la siguiente manera: “se nombraban autores y libros, pero en la mayoría de los casos no se construía una argumentación para un enfoque definido y sin hacer referencia a una descripción de sus particulares teorías” (2015, p. 9).

De la misma manera, los docentes se centran en el desarrollo de la lectoescritura como una competencia, pero desde una perspectiva lingüística, es decir, alejada de lo planteado por autores como Daniel Cassany. Como resultado, se abordan en exceso aspectos formales de la lengua y de la escritura por un lado y por el otro se intentan abordar de manera somera y se da mayor importancia a la adquisición de definiciones sobre las tipologías textuales.

Si pensamos en que existe aún la necesidad de reformar más a profundidad el abordaje de la lectoescritura en la educación superior, podemos entender que los docentes titulares se vean obligados a tomar posturas de este tipo muchas veces tan disímiles. Aspectos como la incidencia del tiempo en los espacios académicos, que suele ser muy limitada o las dificultades de lectoescritura traídas de la educación media (Silva-García et al., 2015, pp. 61-62), pueden llegar a causar que en estos espacios los docentes dejen de lado contenidos, competencias, habilidades o temas que ellos consideran prescindibles.

Por otro lado, es evidente la necesidad de realizar una reforma desde lo curricular a nivel institucional que contemple la lectoescritura como algo necesario para todos los campos del saber, y, con ello, generar microcurrículos mucho más sólidos y elaborados en total coherencia en cada una de sus partes. Además, repensar la necesidad del estudio de la lectoescritura puede hacer que los espacios tengan mayor prioridad en proyectos que no son de humanidades (como los que nos convocan aquí) y así se ampliará su duración logrando un abordaje mucho más satisfactorio de las temáticas y un mejor resultado formativo.

Adicionalmente, cabe aclarar que no es falso que, en estos espacios, a pesar de las limitaciones ya mencionadas, se logren grandes avances en lo concerniente a la lectoescritura como una competencia en todos los casos (Silva-García et al., 2015, p. 60). Por ello es importante reconocer el trabajo de cada uno de los docentes encargados de guiar los espacios y su nivel de compromiso ante una labor tan difícil como es enseñar algo a un grupo de estudiantes que no tiene interés por ello, en la mayoría de los casos.

6. DIVERGENCIAS DE SER MAESTRO EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

Como se ha mencionado con anterioridad las circunstancias que atravesó la práctica pedagógica de crisis social por la pandemia y paro nacional en donde los distintos sectores de la población salieron a las calles a manifestarse debido la inconformidad con las decisiones de un gobierno que ignora las peticiones y exigencias de los colombianos en diferentes ámbitos educativos, económicos y sociales. Por ello, esta práctica pedagógica estuvo inmersa por situaciones de coyuntura nacional de orden político y social generando diversos cambios o transformaciones en las dinámicas educativas.

Ahora bien, es necesario repensar el papel del docente dentro de la educación superior y en los contextos remotos en donde las estrategias y metodologías de aprendizaje son fundamentales para que los estudiantes logren aprendizajes profundos a pesar de las dificultades. Hay un interés por reconocer los diversos roles que cumple el maestro dentro del proceso de formación que busca no solo educar sujetos desde una integralidad de saberes sino propiciar un pensamiento crítico que permita la transformación de los contextos sociales y culturales.

Este escenario de paro nacional cambió las dinámicas que se estaban construyendo por los medios digitales creando rupturas en el desarrollo de las clases debido a que había poca participación de estudiantes que se encontraban haciendo parte de las actividades creadas en torno a las movilizaciones. A pesar de esto, las contribuciones y aportes de las docentes en formación tuvieron que ser constantes en el contexto de paro nacional porque se tuvieron que realizar actividades que integrarán elementos del espacio académico y los motivos o circunstancias de las movilizaciones con el fin de promover que los estudiantes participaran en espacios de diálogo y debate. Esto se puede reconocer en la siguiente conversación.

Docente en formación: Profesor, podríamos realizar una actividad en donde los estudiantes pudieran participar desde sus áreas de estudio, relacionándolo con el paro y las movilizaciones.

Docente titular: Puede ser buena idea, les voy a enviar un correo para que estén atentos a lo que vamos a desarrollar en clase (Practicante #2, Diario de campo 2, 05/2020).

A pesar de lo anterior, según lo desarrollado en las clases, las docentes en formación pudieron analizar y observar la importancia de que el rol del docente debe preocuparse por diseñar y planear los elementos que harán parte de los ambientes de aprendizaje y sobre todo identificar el qué, cómo y para qué de cada uno de los aspectos didácticos y metodológicos que se llevarán a los espacios académicos. La planificación en la educación superior es fundamental para que el quehacer pedagógico integre propósitos para lograr contenidos, propuestas o actividades transformativas que se ajusten a las realidades de los estudiantes, es así como Carriazo, Perez y Gaviria resaltan el valor que tiene planificar dentro del contexto educativo:

Educar sin planificar, es como construir una casa sin plano o escribir una novela sin borrador. El arte de educar requiere esfuerzo, análisis racional, pensamiento crítico y creatividad. La planificación en la Educación es una clave para asegurar el éxito y la calidad de las acciones (2020, p. 2).

De esta manera, en la práctica pedagógica se pueden identificar algunas divergencias en cuanto al quehacer de los docentes encargados de orientar los espacios académicos, pues, por un lado encontramos un docente consciente de la necesidad de planificar las actividades y los recursos a utilizar, siendo la planificación un elemento primordial dentro de un escenario de educación superior que cuenta con una rigurosidad académica puntual; por otro lado, encontramos a un docente que la planificación no es un elemento importante dentro de su quehacer pedagógico ya sea por la falta de interés o porque no lo considera necesario. En la siguiente narrativa se da a conocer lo que realiza uno de los docentes encargados con relación a la planificación.

El docente titular se preocupa por realizar la planeación de cada una de las clases con el fin de tener preparados los contenidos y las actividades que se desarrollarán a lo largo de los encuentros con los estudiantes (Practicante #2, Diario de campo 2, 05/2020).

También, otro aspecto a mencionar es la manera en que se llevan a cabo los procesos evaluativos en el marco de la coyuntura en el que se desarrolla la práctica, debido a que la evaluación no puede darse de la misma manera en los entornos presenciales o virtuales, porque constituyen formas de interactuar, participar y comprender completamente diferentes. Por ende, los docentes deben innovar los métodos de evaluación tradicionales y presenciales utilizados en la educación superior que se instauran en la educación remota y que no tienen cuenta las posibilidades y dificultades que puede tener el escenario digital.

El proceso evaluativo se basaba en la revisión tras la lectura en voz alta de los textos. Los apuntes que se realizaban iban relacionados al correcto uso de la lengua escrita: signos de puntuación, estructura de los párrafos, concordancia con la tipología textual, uso de los verbos, etc. Puede compararse con una evaluación habitual a la presencialidad (Practicante #1, Diario de campo 1, 05/2020).

Por consiguiente, la evaluación de las actividades o de los fines propuestos en la planeación del docente requieren de procesos de acompañamiento y de retroalimentación cuidadosos para orientar o guiar cada uno de los aprendizajes de manera adecuada. Es

así como se deben reconocer las particularidades de los estudiantes para poder incluir los distintos saberes tanto prácticos como teóricos que se logran desarrollar, pues, es de gran valor una evaluación que tenga en cuenta no solo los conocimientos adquiridos, sino que reconozca las potencialidades y sobretodo las dificultades para desde allí propiciar espacios que permitan superar los obstáculos pedagógicos.

Es así como Francesco Tonucci (2020) en una entrevista denominada *Educación en Tiempos de Pandemia* afirma que los jóvenes están cansados de tantas tareas y clases en pantalla porque no hay una interacción o intercambio de experiencias que permitan un aprendizaje significativo y es allí donde las instituciones educativas están fallando porque las dinámicas presenciales como los proceso evaluativos y las didácticas se llevan a la casa, se incorporan en la educación remota pero no se transforman de acuerdo a las necesidades específicas de los estudiantes y es por ello que la evaluación debe integrar cada una de las particularidades del contexto en el que está inmerso el alumnado. De esta forma, en la práctica pedagógica se puede determinar que la evaluación es esquemática y limitada al producto desarrollado por los estudiantes, la siguiente narrativa da cuenta de lo anterior: “El docente realiza la evaluación de los estudiantes de acuerdo a la corrección de textos de manera esquemática, se tienen en cuenta la estructura del texto adecuada (Signos de puntuación, redacción, relación entre las ideas...)” (Practicante #2, Diario de campo 2, 05/2020).

Adicionalmente, es necesario mencionar la importancia de la comunicación que debe tener el docente encargado de orientar la práctica pedagógica con los docentes en formación debido a que participar, comunicar e interactuar son las bases del éxito de la práctica porque construyen puentes para que el docente encargado pueda dar a conocer sus propuestas y aportes, y así mismo los docentes en formación brinden sus puntos de vista, acuerdos o desacuerdos con el fin de lograr consensos que contribuyan al desarrollo metodológico y didáctico que se puede utilizar en el transcurso del espacio académico.

Sin embargo, la comunicación y la interacción en el desarrollo de dicha práctica tiene dos caras, por un lado, fue adecuada y continua, pero por el otro no se establecieron formas de comunicación que permitieran el diálogo y la participación, estas dos perspectivas se resaltan en las siguientes narrativas: “Mi relación con el docente es como su clase: monótona y formal. No suele prestar mucha atención a mis inquietudes o peticiones” (Practicante #1, Diario de campo 2, 05/2020).

Desde un inicio la relación con el docente fue agradable y cómoda porque se pudieron establecer lazos de comunicación, pues, por un lado el docente expresaba lo que tenía planteado frente a las clases de manera clara y específica, y por el otro nosotros podíamos preguntar, discutir y proponer (Practicante #2, Diario de campo 2, 05/2020).

Para superar estas dificultades de comunicación e interacción se pueden tener en cuenta algunos elementos centrales del trabajo colaborativo en donde se busca llevar adelante una tarea en grupo aportando ideas o conocimientos en pro de un objetivo o meta común. Según lo anterior, el trabajo colaborativo puede ser un herramienta indispensable para que la práctica pedagógica en las instituciones de educación superior pueda llevarse a cabo de la mejor manera, debido a que se deben considerar las iniciativas de los demás y el intercambio de ideas de manera colectiva permitiendo no solo lograr una meta conjunta sino que los procesos de aprendizaje tanto del docente encargado como de los docentes

en formación puedan ser mucho más significativos que cuando se realizan estos procesos de manera individual. Es así como lo mencionan Collazos y Mendoza en el texto *Cómo Aprovechar el Aprendizaje Colaborativo en el Aula* la importancia del trabajo colaborativo dentro del contexto educativo.

Ser colaborativos. Entienden que el aprendizaje es social. Están “abiertos” a escuchar las ideas de los demás y a articularlas efectivamente; tienen empatía con los otros y una mente abierta para conciliar con ideas contradictorias u opuestas. Poseen la habilidad para identificar las fortalezas de los demás. (2006, p. 67)

Por último, más allá de reconocer los aciertos o dificultades que pueden tener los docentes universitarios en el momento de realizar su quehacer en un contexto tan fracturado como el de la coyuntura nacional, es fundamental repensar las dinámicas educativas en donde la labor del docente está en constante construcción y reelaboración porque la figura del profesor se configura como un sujeto que siempre se encuentra aprendiendo y por lo tanto en transformación constante. Ahora bien, el docente debe permitir las posibilidades de acompañamiento y de retroalimentación para que desde el diálogo se puedan construir y reconstruir saberes y prácticas que posibiliten la formación de ciudadanos responsables a través de un pensamiento crítico y reflexivo que proponga y actúe ante las situaciones sociales, políticas y culturales actuales.

Es así como el rol del docente va tomando poco a poco otros matices en donde su experiencia y su reflexión permiten explorar esas otras formas de ser maestro reconociendo las implicaciones que conlleva educar con responsabilidad, amor, pasión y dedicación en pro de formar niños y jóvenes que desde sus capacidades, creatividad e imaginación logren cambios trascendentales dentro de una sociedad colombiana que debe cambiar a pesar de las dificultades. De esta forma, es como Vásquez en su texto *Avatares: Analogías en Búsqueda de la Comprensión de Ser Maestro* tienen en cuenta al maestro capaz de sembrar semillas desde una de sus analogías.

Ahí está la semilla, el alumno, y ahí también la tierra, el medio o el escenario propio para que este apetito de vida, germine. Nazca. Educar, entonces, parece ser una tarea de cultivo, de labranza. Y el punto final – la cosecha – es conseguir que el alumno semilla sea fruto que él mismo se convierta en fuente de vida para otras vidas (1999, p. 118).

7. CONCLUSIONES

Para el desarrollo de este trabajo fue fundamental el abordaje de diferentes unidades de análisis que se centran en las realidades y las implicaciones de una práctica pedagógica en educación superior y que se produce en un escenario de coyuntura en donde la educación remota y las movilizaciones nacionales marcan y transforman las praxis educativas. De esta manera, la sistematización tiene un gran valor debido a que reconoce cada uno de los contextos, sujetos y elementos particulares que participaron dentro de una práctica atravesada por situaciones sociales, políticas y culturales, pues, permite recoger las experiencias de docentes en formación que intervinieron y crearon expectativas con relación a lo desarrollado en un espacio académico determinado, todo desde un análisis y reflexión a profundidad de aquellos aciertos o dificultades del quehacer docente.

Adicionalmente, se tienen en cuenta algunos problemas que se vinculan con la manera en que se aborda el proceso de lectoescritura y las formas que en que se establecen relaciones comunicacionales y de interacción entre los docentes encargados de orientar el espacio académico y los docentes en formación, estos aspectos son primordiales porque dan a conocer por un lado, el abordaje metodológico y didáctico dentro del proceso educativo y por el otro, el modo en que se reconoce al papel del docente en formación desde las posibilidades de participación y comunicación que le fueron brindadas.

En ese orden de ideas, el análisis evidencia que el abordaje de la lectoescritura se realiza de manera variable de espacio a espacio y de docente a docente, pues se producen una serie de inconsistencias en el proceso de los estudiantes y causa que algunos contenidos no sean abordados por considerarse prescindibles. Esto puede indicar que es necesario realizar reformas en los syllabus de las materias que buscan abordar la lectoescritura en contextos de educación superior que no son relacionados a las humanidades. Además de una reforma a nivel institucional en la concepción que se tiene de la lectura y la escritura. Por otro lado, el predominio de la perspectiva lingüística en lectoescritura debe superarse a través de la actualización de los referentes, la formación de los docentes, las reformas a los planes de estudio y la pedagogía en general que se maneja en estos espacios.

En cuanto a los procesos pedagógicos desarrollados desde la coyuntura nacional, se puede evidenciar que no se construyen otras didácticas distintas a las que se utilizan en la presencialidad debido a que el uso de herramientas y tecnologías en la educación remota tiene diversas implicaciones en el momento de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A lo largo del análisis se puede resaltar que la estructura de los syllabus y las didácticas planteadas no contemplaron los posibles retos generados por la educación remota como son: la comunicación eficaz, el acceso del estudiante a los medios, la posible dispersión a causa del contexto transformado, la poca participación de los estudiantes, la monotonía, el aburrimiento, etc. Esto indica, de nuevo, la necesidad de repensar las formas en las que se plantean las didácticas, no solo en educación remota, sino en general, ya que, la falta de interés por estos detalles, aparentemente nimios, puede afectar drásticamente el proceso de los estudiantes.

Por último, a causa de la insólita situación en la cual tuvo lugar esta práctica pedagógica, las relaciones resultantes entre el docente en formación y el docente titular revelan una falta de reconocimiento a raíz de la confusión del papel del practicante y la del pasante. A este respecto resulta importante reconocer el valor de los docentes en formación. Tal vez una buena opción sería la de garantizar unas prácticas pedagógicas con garantías de participación y verdaderamente enriquecedoras, además de remuneradas, con el fin de fortalecer esta figura y no relegarla a la asistencia y el olvido.

Dicho lo anterior, es necesario hacer una invitación a los lectores para que continúen acercándose a textos que permitan dar pinceladas sobre las realidades pedagógicas que se asocian con dinámicas específicas y que son importantes tener en cuenta en el momento construir reflexiones que proporcionen otras perspectivas que pueden ser fundamentales para repensar la labor docente en los escenarios de educación superior. Por ello, se sugiere realizar nuevas lecturas sobre estos temas ya que pueden generar transformaciones importantes en las futuras apuestas que se puedan llevar a cabo en el aula y en las instituciones académicas en donde estas experiencias pueden ser consideradas de gran valor para repensar la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carriazo, C. Perez, M. Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (vol. 25), pp. 87-95. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html/>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. 21-43. Recuperado de: https://www.anagrama-ed.es/libro/argumentos/tras-las-lineas/9788433962362/A_341
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I. Ferrante, P. Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- El Tiempo. (2021, 14/5) *El 84% de los jóvenes se sienten representados por el paro nacional*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/el-84-de-los-jovenes-se-sienten-representados-por-el-paro-nacional-588172>
- Educación Bogotá. (12 junio, 2020). La educación en tiempos de pandemia: una charla con Francesco Tonucci [Video]. Youtube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=S7jSjpyAj_c
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de: https://books.google.com.co/books/about/Cartas_a_quien_pretende_ense%C3%B1ar.html?id=x6xVhHFR44C&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Gadamer, H. (2006). *Verdad y método*. Hermeneia. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=rhzAEACA AJ&dq=verdad+y+m%C3%A9todo+gadamer&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural, aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Recuperado de: http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/11_Ghiso_PracticaSing_dial%C3%B3goPlural.pdf
- Román, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (vol. L), 13-40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Silva-García, J, Rodríguez, P., Sierra, S. A, Guzmán, E. A, González-Pinzón, B., Mendoza-Arciniegas, Carlos E., Quecán-Castellanos, D., Angulo-Abaunza, M., Lozano-Ramírez, M. y Sevilla-Rengifo, O. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, (vol. 8, núm. 16), 51-70.
- Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Madrid, España: AKAL. Recuperado de: https://www.akal.com/media/imagenes/Cruel_pedagogia_virus.pdf
- Vásquez, F. (1999) Avatares: Analogías en búsqueda de la comprensión de ser maestro. Publicación, *Signo Y Pensamiento*, 18(34), 117-124. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3008>
- Vicentini, I. Arias, E. Jiménez, T. López, J. Navarro, J. Rodríguez, E. (2020). La educación superior en tiempos de Covid- 19. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>