

RESIGNIFICACIONES DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR BASADAS EN PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN EN LÍNEA

RESSIGNIFICAÇÕES DE PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR COM BASE NOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ONLINE

RESIGNIFICATIONS OF TEACHING PRACTICES IN HIGHER EDUCATION BASED ON ONLINE EDUCATION PRINCIPLES

Felipe CARVALHO¹
Mariano PIMENTEL²

RESUMEN: En este artículo, reportamos una experiencia en un curso de formación realizado con el objetivo de desarrollar competencia en preparar una clase basada en los Principios de Educación en Línea. A través del curso, buscamos comprender cómo los profesores universitarios dan un nuevo significado a sus prácticas educativas en línea. Elegimos la epistemología de la práctica y la investigación con la experiencia docente para reflexionar sobre las narrativas de los docentes a lo largo del curso, especialmente las relacionadas con las clases que los docentes imparten, cómo las repensaron, actualizaron y les dieron nuevos significados. Entendemos que las resignificaciones se dan a través de múltiples procesos de extrañamiento, prácticas autorreflexivas, deconstrucción de una mentalidad, reconstrucción de supuestos teórico-epistémico-metodológicos y construcción de nuevos conocimientos docentes. Concluimos que la discusión sobre la educación en línea y sus principios tiene el potencial de dar un nuevo significado a las prácticas de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Educación en línea. Prácticas educativas. Enseñanza de la educación superior. Enseñanza remota.

RESUMO: Neste artigo, relatamos uma experiência em um curso voltado para desenvolver a competência de professoras/es universitárias/os em desenhar uma aula com base nos Princípios da Educação Online. Buscamos compreender como as/os docentes ressignificam suas práticas educativas em tempos de educação mediada por tecnologias. Movimentamo-nos pela epistemologia da prática e da pesquisa com a experiência docente para refletir sobre as narrativas que emergiram no curso, principalmente as relacionadas às aulas que as/os docentes dão, como as repensaram, atualizaram e lhes atribuíram novos/outros sentidos. Compreendemos que as ressignificações são constituídas por múltiplos processos de estranhamentos, por práticas reflexivas de si, pela desconstrução de algumas certezas, reconstrução dos pressupostos teórico-epistémico-metodológicos e pela construção de novos/outros saberes docentes. Concluimos que a discussão sobre educação online e seus

¹ Universidad Estatal de Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Doctorado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7398-6171>. E-mail: felipesilvaponte@gmail.com

² Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesor Adjunto en el Departamento de Informática Aplicada. Doctorado en Informática (PUC-Rio). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4370-9944>. E-mail: pimentel.mariano@gmail.com

princípios têm potencial para a resignificação das práticas das/os formadores no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: *Formação docente. Educação online. Práticas educativas. Docência do ensino superior. Ensino remoto.*

ABSTRACT: *In this article, we report an experience in a training course conducted with the aim of developing competence in designing a class based on the Principles of Online Education. Through the course, we seek to understand how university professors give new meaning to their online educational practices. We chose the epistemology of practice and research with the teaching experience to think about the teachers' narratives throughout the course, especially those related to the classes that the teachers give, how they rethought, updated and gave them new meanings. We understand that resignifications occur through multiple processes of estrangement, self-reflective practices, the deconstruction of a mindset, reconstruction of theoretical-epistemic-methodological assumptions and construction of new teaching knowledge. We conclude that the discussion about online education and its principles have the potential to give new meaning to teachers' practices.*

KEYWORDS: *Teacher training. Online education. Educational practices. Higher education teaching. Remote teaching.*

Problematizaciones iniciales

El día en que se anuncia la primera muerte por Covid-19 en Brasil³, Las clases presenciales fueron reemplazadas por "clases en medios digitales, [...] utilizar los medios y tecnologías de la información y la comunicación", según lo dispuesto en la Ordenanza n°. 343 del Ministerio de Educación (MEC) publicado el 17 de marzo de 2020 (BRASIL, 2020). El escenario pandémico reconfiguró todo el sistema educativo. Las desigualdades en las condiciones de enseñanza-aprendizaje se han dilatado aún más. El trabajo docente tuvo que llevarse a cabo en una emergencia, con poca planificación, en una situación precaria. Se ha vuelto urgente garantizar la inclusión digital-cibercultural y la formación continua de los formadores. Las universidades públicas brasileñas suspendieron las clases para prepararse para la educación a distancia, tomando medidas para garantizar el acceso a Internet de todos los estudiantes y ofreciendo cursos de capacitación continua sobre enseñanza remota de emergencia. En los meses siguientes, todos los profesores universitarios tuvieron sus primeras experiencias en esta modalidad inventada en tiempos de crisis sanitaria. Con la nueva forma de enseñar, surgieron inquietudes y dilemas.

³Disponible en: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/03/17/anuncio-da-primeira-morte-por-covid-19-no-brasil-completa-um-ano.ghtml>. Acceso: 30 sept. 2021.

En este artículo, relatamos una experiencia en un curso de educación continua ofrecido a distancia a profesores de una universidad pública brasileña durante el primer semestre de 2021. El objetivo del curso fue desarrollar la competencia de los formadores en el diseño de una clase basada en los *Principios de la Educación en Línea*, que se discutirá en las siguientes secciones. A través del curso, buscamos entender cómo los profesores universitarios entienden sus prácticas educativas en tiempos de enseñanza remota.

La educación *en línea* y sus principios: teorizaciones sobre la formación del profesorado universitario

Educación *en línea* (SANTOS, 2019) no se refiere a ninguna clase para tecnologías de redes digitales. Es un enfoque didáctico-pedagógico específico, una metodología específica y contextualizada que se inspira en las prácticas de la cibercultura para (re)pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se pueden experimentar en la modalidad remota, a distancia (EaD), híbrida y presencial. La educación *en línea* se opone a la pedagogía cibertécnica, que es una "pedagogía instruccionalista, masiva, algoritmizada/automatizada, plataformizada, gamificada, dataificada, uberizada" (PIMENTEL; CARVALHO, 2021a).

La educación *en línea* surge de la revolución que nuestra sociedad ha estado viviendo. Si el siglo pasado estuvo marcado por los medios de comunicación, que efectúan la transmisión de información en el modelo "uno para todos", en este siglo nuestra cultura contemporánea está marcada por la comunicación en red, *en línea*, postmasiva, todos conectados con todos. Esta reconfiguración basada en la interactividad, en la que los sistemas informáticos en red mejoran la colaboración, la conversación y la (co)autoría, nos lleva a repensar que el aula requiere un cambio fundamental en la relación conversacional entre profesor y alumnos y la relación de los estudiantes entre sí (SILVA, 2021).

La educación *en línea* puede caracterizarse por algunos principios (PIMENTEL; CARVALHO, 2020): "el conocimiento como una obra abierta", posible de ser re-pensado y co-creado en un movimiento sin fin; "curación de contenido *en línea*", en el que el profesor y los estudiantes seleccionan, organizan y comparten contenido sobre el tema estudiado; "diversos ambientes computacionales", en los que varias tecnologías de redes digitales se apropian en el contexto educativo, además del entorno virtual de aprendizaje (AVA); "aprendizaje colaborativo, en red", en el que el conocimiento se teje en el colectivo, de forma colaborativa, valorando los conocimientos múltiples de cada alumno de la clase; "conversación entre todos, en interactividad", en la que se promueve el diálogo entre todos y no sólo el dictado-hablar del

maestro; "actividades de derecho de autor inspiradas en las prácticas de la cibercultura", en las que es oportunista que el estudiante aplique-transforme los conocimientos apre(e)ndidos, resignificándolos; "mediación docente *en línea* para la colaboración", en la que el profesor desempeña el papel de grupo y mediador del conocimiento que se está tejiendo en el colectivo; y "evaluación formativa y colaborativa", en la que la evaluación para el aprendizaje se lleva a cabo continuamente, en cada clase, a través de las actividades de derechos de autor llevadas a cabo por los estudiantes, conversaciones y otras pistas que dejan en los sistemas *en línea*. Se han propuesto los principios de la educación *en línea* para apoyar a los profesores en la planificación y conducción de las clases. Trabajamos estos principios en los cursos de formación del profesorado.

La formación del profesorado se lleva a cabo de diferentes maneras: los profesores pueden formarse a sí mismos (autoformación); formarse en la relación con los demás (heteroformación); y formar a través de las cosas y su comprensión crítica (ecoformación) (NÓVOA, 2004). Sobre todo, entendemos que "nadie se forma en el vacío. La formación significa intercambio, experiencia, interacciones sociales, aprendizaje, una relación sin fin" (MOITA, 2014, p. 115, nuestra traducción). Por lo tanto, entendemos la formación de los formadores "como un proceso en el que el profesor construye su caminar, al hacerlo, se presenta como un acto dinámico de experiencias subjetivas, percepciones, opiniones y singularidades creadas colectivamente" (SANTOS, 2015, p. 43, nuestra traducción).

Compartimos la idea de que la formación es un proceso existencial. "No se explica por las lógicas de los modelos teóricos, *no se deduce, se entiende, se explica en su acontecer con el Ser existente en formación, reflexionando/narrando sobre su formación y el 'ser formado'*" (MACEDO, 2010, p. 32, nuestra traducción). Acrescentamos que "a formação em si, como experiência de um *Ser* que aprende, aparece em ato e em sentido" (MACEDO, 2010, p. 32, nuestra traducción). Se lleva a cabo en "múltiples redes educativas" (ALVES, 2012), como la escuela, la universidad, los cursos de educación continua, la familia, el trabajo, el movimiento social, las redes sociales *en línea*, los museos, etc.

El entrenamiento ocurre a través de la experiencia. La formación experiencial se constituye a través de múltiples procesos ético-estético-políticos experienciales que se han desarrollado en la construcción de unos, en lo que nos hemos convertido y dicho ser como docentes, repercutiendo en nuestras prácticas educativas.

Entendemos que la formación del profesorado "[...] formación para el ejercicio de una profesión. La profesionalización docente es algo que se construye, apoyándose en conocimientos diversos" (D'ÁVILA; SONNEVILLE, 2008, p. 41, nuestra traducción).

Señalamos, sin embargo, que el profesor universitario a menudo "entra en la profesión sin una reflexión sobre la educación y sin conocer científicamente los elementos constitutivos de la propia acción docente" (D'ÁVILA; MADEIRA; GUERRA, 2018, p. 63-64, nuestra traducción). Debido a esto, consideramos que cada vez era más necesario ampliar los cursos de formación pedagógica para la educación superior, sobre todo porque muchos profesores universitarios terminan reproduciéndose en clases que dan las prácticas que tuvieron a lo largo de su vida escolar, porque se formaron a través de ellas, pero no siempre son buenas prácticas. A menudo, estos profesores desconocen el enfoque didáctico-pedagógico que practican, desconocen los fundamentos epistémico-teórico-metodológicos que sustentan las prácticas que movilizan y, por lo tanto, actúan en el aula sin autoría en las proposiciones didácticas y sin saber teorizar la práctica educativa e investigar los efectos de sus acciones de/sobre y con el aprendizaje; A veces, sin comprender los problemas, terminan promoviendo la pedagogía de la transmisión, perpetuando la "educación bancaria" (FREIRE, 1970).

Para profundizar las discusiones sobre la formación de formadores, en la sección siguiente traemos experiencias de un curso de educación continua dirigido a profesores universitarios, desde el cual discutimos la resignificación de las prácticas docentes.

Movimientos epistémico-metodológicos

Para comprender cómo los profesores universitarios significan sus prácticas educativas a partir de la discusión sobre los principios de la educación *en línea*, realizamos la investigación presentada aquí basada en los supuestos de la "epistemología de la práctica docente" (TERRIEN, 2006) y la "investigación con experiencia" (MACEDO, 2015).

"La epistemología de la práctica como principio de la formación de profesionales de educación abre perspectivas para la reconstrucción de nuevos horizontes de emancipación humana y social." (TERRIEN, 2006, p. 71, nuestra traducción). En esta epistemología, "la práctica aparece como un espacio no sólo para la construcción de sujetos colectivos, sino también de la construcción de nuevas comprensiones del mundo de la vida y del conocimiento situado" (TERRIEN, 2006, p. 72, nuestra traducción).

La investigación-con-experiencia se basa en la comprensión de que la experiencia es irreducible, un fenómeno hipercomplejo mediado por múltiples referencias. "La experiencia no es algo que sucede, es lo que nos implica, por lo que nos afecta, nos toca, nos moviliza y también nos impone, nos compromete". (MACEDO, 2015, p. 25, nuestra traducción). Además, "la investigación con experiencia significa encontrar mundos subjetivos, inciertos, vinculados al

acontecimiento, a lo singular. Por lo tanto, seguir la experiencia es mostrar las relaciones que se establecen con los eventos". (MACEDO, 2015, p. 52, nuestra traducción). En el caso de esta investigación, la experiencia que seguimos es la formación de profesores universitarios promovida por el evento de la pandemia.

La investigación diaria se llevó a cabo en un curso de educación continua a distancia ofrecido a 26 profesores de una universidad pública brasileña en el primer semestre de 2021. El objetivo del curso era desarrollar la competencia para diseñar una clase basada en los principios de la educación *en línea*. Partimos del entendimiento de que los profesores tienen sus conocimientos didáctico-pedagógicos y, con el curso, buscamos ampliar dichos conocimientos con la discusión de un enfoque didáctico-pedagógico específico, la educación *en línea*, que ganó más visibilidad a partir de la imposición de la educación remota de emergencia.

El curso se organizó en 13 clases (Figura 1), en las que abordamos el dibujo didáctico basado en los principios de la educación *en línea*.

Figura 1 – Clases de formación continua para profesoras/es universitarias/os⁴

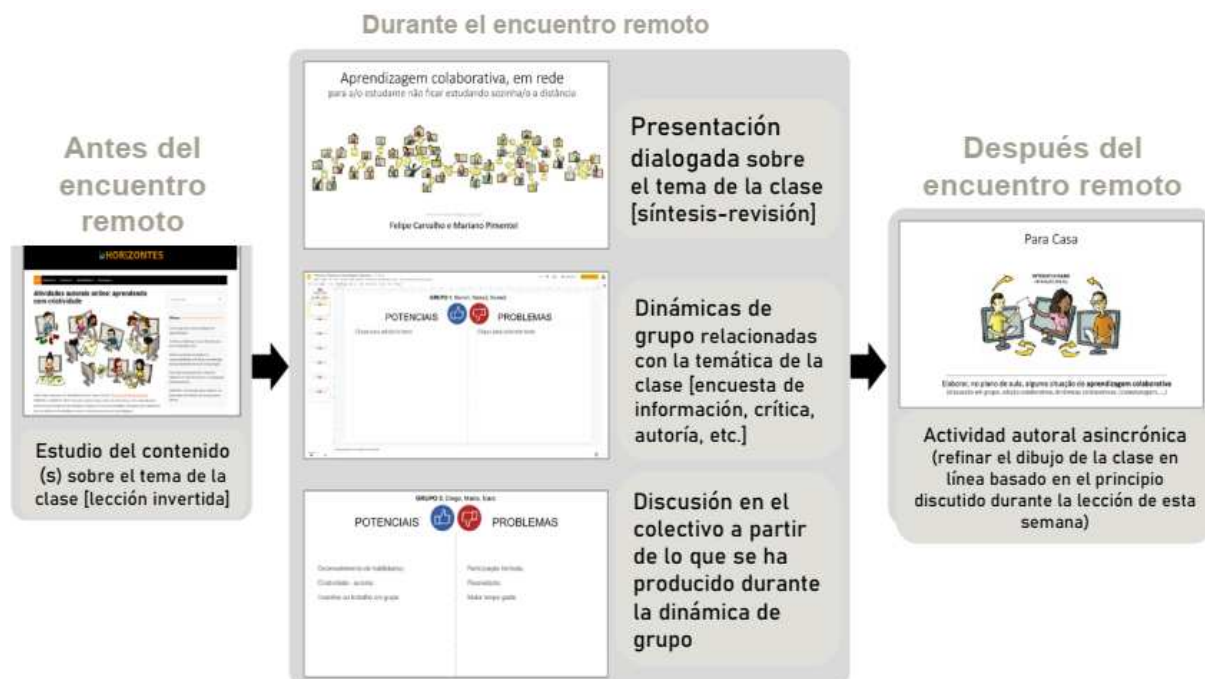


Fuente: Elaboración propia de los autores

⁴1 - Presentaciones/ 2 - Educación y Cibercultura/ 3 - Diseño Didáctico Online/ 4 - Conocimiento Abierto del Trabajo/ 5 - Contenido Online/ 6 - Ambientes Computacionales/ 7 - Aprendizaje en Red/ 8 - Conversación Online/ 9 - Actividades de Derechos de Autor/ 10 - Mediación Docente/ 11 - Evaluación Formativa Online/ 12 y 13 - Presentación de los estudiantes sobre el plan de lecciones diseñado basado en los principios de la educación en línea (proyecto- final del curso);

La mayoría de las clases se organizaron en tres momentos (Figura 2): (1) antes de la reunión remota – se seleccionaron algunos contenidos sobre el tema de la clase para que los profesores/estudiantes estudiaran antes de la reunión remota, efectuando así una clase invertida; (2) durante la reunión remota – usualmente realizamos una "presentación dialogada" para hacer una síntesis-revisión del tema de la clase, luego realizamos algunas dinámicas de grupo para levantar información, elaborar críticas, autoría, etc., y luego realizamos una discusión en el colectivo basada en lo que se había producido en la dinámica de grupo; (3) Después de la reunión remota: una actividad autoral era "Inicio" (actividad asincrónica): según el principio trabajado en la clase de la semana, el maestro / un estudiante debe refinar el diseño de su clase en *línea* en desarrollo (que se presenta a la clase al final).

Figura 2 - Dibujo didáctico de la mayoría de las clases



Fuente: Elaboración propia de los autores

Actividad autoral asincrónica (refinar el dibujo de la clase en línea basado en el principio discutido durante la lección de esta semana)

En la siguiente sección, traemos nuestras reflexiones sobre las narrativas didácticas que surgieron en las clases de este curso de capacitación. Elegimos narrativas como datos de esta investigación cualitativa porque "la historia de las prácticas docentes puede ser conocida no solo asistiendo a clases que dan los maestros, sino también escuchando lo que es 'contado' por estos muchos profesionales sobre sus experiencias pedagógicas, didácticas y curriculares"

(ALVES, 2007b, p. 69, nuestra traducción). Entendemos que las narrativas, "más que fuentes o recursos metodológicos, [...] son personajes conceptuales" (ALVES, 2007a, p. 5, nuestra traducción), es decir, son "figuras, argumentos o artefactos que entran como el otro, aquel con el que uno 'habla' o, todavía, a quien hay que responder porque nos pone preguntas, es decir, el uno/lo que uno piensa" (ALVES, 2013, p. 163, nuestra traducción).

Narrativas de formación: experiencias de resignificaciones de prácticas docentes

Se seleccionaron algunos fragmentos de las narrativas de los profesores sobre cada principio de la educación *en línea* (PIMENTEL; CARVALHO, 2020) para pensar en cómo un cierto principio contribuyó a la resignificación de las prácticas de aquellos/maestros. No identificamos al profesor autor de cada fragmento (optamos por no presentar ninguna identificación, ya sea seudónima o secuencial), porque dimos la garantía de anonimato para cuestiones éticas de investigación. Registramos, aquí, nuestro agradecimiento a todos aquellos que autorizaron que sus narrativas se utilizaran como datos de nuestra investigación y se publicaran en informes como este.

Principio 1 - El conocimiento como obra abierta

En la clase 4, discutimos que el conocimiento sobre la educación *en línea* es abierto, que cada maestro necesita renunciar a él, apropiarse de los principios y aplicar en sus prácticas de enseñanza a su manera, porque no hay una "receta de pastel". Concebir el conocimiento como un trabajo abierto es inusual para algunos/algunos profesores, aunque reconocen su importancia: "*Suelo trabajar con conocimientos científicos ya consolidados, es decir, sin cambios, o solo los válidos por la ciencia. Pero este nuevo enfoque es más colaborativo y más enriquecedor para el estudiante*"; "*Me di cuenta de que tenemos la oportunidad de relajarnos un poco más, reconocer que no lo sabemos todo y que los estudiantes pueden venir con nuevos conocimientos para compartir. Me hizo darme cuenta de la riqueza que una clase puede aportar en este sentido*". Las narrativas de los profesores nos ayudan a pensar que la "pedagogía de la transmisión" (SILVA, 2021) sigue siendo una práctica en la educación superior, pero que mediante la discusión/formación tal vez algunos/algunos profesores puedan "relajarse" y superar el énfasis en la exposición de contenidos y empezar a valorar los conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes para la autoría crítica y creativa.

Principio 2 - Curación de *contenidos* en línea

En la lección 5, profundizamos la discusión sobre la práctica de curar contenido con diferentes grados de complejidad y en diferentes idiomas. El profesor, al realizar la curaduría, va mapeando, organizando y dando visibilidad a determinados contenidos, sobre todo para potenciar la formación que desea. Discutimos la importancia de usar el contenido como disparadores de autoría, no para ser reproducido. *"Otro tema que modifiqué en mi planificación fue la propuesta de diversos materiales a través de una curaduría en línea, especialmente a la hora de reemplazar lo que teníamos antes en el presencial"; "Creo que ya practico un poco la curación de contenido en línea. Pero no la vi con buenos ojos, pensé que debería producir todo el contenido para la clase. Después del curso, me siento más seguro de ocupar este papel de curador también"*. Estos fragmentos de narrativas desencadenan en nosotros la reflexión de que la curaduría es ya una acción común en la planificación de las clases; tal vez la novedad para algunos de los maestros-profesores es la autorización para, en un extremo, liberarse de un solo libro de texto, y del otro extremo tener que desarrollar todos los contenidos de la disciplina; La práctica de la curación es una autorización para explorar libremente *contenido en línea* en múltiples idiomas (video clases, páginas web, cursos *en línea*, blog, etc.), en diferentes grados de complejidad, y la curaduría puede ser realizada incluso por los propios estudiantes.

Principio 3 - Diversos ambientes computacionales

En la lección 6, hablamos sobre los diversos sistemas informáticos que utilizamos a lo largo del curso, además del AVA en sí. Discutimos los usos de estos sistemas en las prácticas formativas: la posibilidad de reunirse en pequeños grupos mediante sistemas de videoconferencia (como *Breakout Groups* del *Zoom*); Recopilación de información por parte del *Mentimeter*; Exposición de la autoría de los cursistas por el *Padlet*; trabajo Colaboración por el *Miro*; Preguntas y respuestas por medio del *Kahoot!* para desencadenar conversaciones sobre el contenido; síntesis y estructuración de conceptos por el *Coggle*; entre otras posibilidades. Discutimos los diferentes usos/apropiaciones de estos sistemas computacionales con el propósito de promover la interactividad, la conversación, la colaboración y la autoría. Estas discusiones generaron algunas reflexiones en los profesores-cursistas: *"Encontré que los enfoques relacionados con la variedad disponible de sistemas informáticos que deberían interferir proactivamente con la formación de los estudiantes eran interesantes; Confieso que tengo un poco de miedo a usar muchos ambientes, porque implica, además de aprender los contenidos previstos, el aprendizaje de la herramienta y el dispositivo tecnológico que muchos*

estudiantes no tienen. Así que he estado tratando de usar las herramientas más clásicas como Meet, Classroom, Google Documents y Forms". Esta segunda narrativa llama nuestra atención sobre el riesgo de promover *espectáculos* pirotécnicos, un exhibicionismo tecnológico con el potencial de distraer la atención sobre el contenido: las tecnologías deben usarse con intencionalidad didáctico-pedagógica, con el propósito de apoyar las clases. La declaración de preferencia por el uso de sistemas informáticos "más clásicos" muestra que los sistemas utilizados en las prácticas (ciber)culturales/sociales/cotidianas influyen en las elecciones de los profesores/profesores sobre qué sistemas movilizar en las clases que imparten, lo que nos hace reflexionar sobre la importancia de los cursos de educación continua para ampliar los repertorios de tecnologías digitales en la red de profesores-profesores más allá de los sistemas más conocidos, no centrándose en la presentación de sus funcionalidades en un enfoque instrumental y técnico, sino más bien en sus usos contextualizados en las prácticas educativas. *"Tenemos un instrumento disponible, pero una herramienta simplemente no me hace más eficiente como educador. Se necesita una concepción más amplia para entender la enseñanza en tiempos de pandemia y después de la pandemia, en la sala en persona o de forma remota".* Estamos de acuerdo con esta reflexión, no existe una tecnología mágica capaz de transformar la enseñanza; Es la concepción didáctico-pedagógica puesta en acción a través de tecnologías híbridas, y con digitales en red, las que bien caracterizan nuestro tiempo independientemente de la modalidad educativa: remota, a distancia, híbrida o presencial.

Principio 4 - Colaborativo, aprendizaje en red

En el curso, buscamos crear un ambiente de colaboración entre los profesores-alumnos, de tal manera que todos se percibieran como parte de una clase y se dieran cuenta de que también aprenden intercambiando con colegas. Por ejemplo, en la lección 7, trabajamos con dinámicas colaborativas en las que los maestros se organizaron en grupos pequeños y cada grupo se reunió en una sala *en línea* para preparar una presentación sobre el potencial y las dificultades del aprendizaje colaborativo, y luego todos se reunieron en una sola *sala* en línea. para que cada grupo discuta sus notas con la clase. En esta lección, surgieron muchas narrativas sobre las dificultades de promover la colaboración en el aula: *"También me doy cuenta de que algunos estudiantes, por ser tímidos, son casi invisibles en estos momentos de participación";* *"Tenemos grandes concepciones, pero ¿qué es realmente factible para el aula? ¡Transponer la clase al móvil y proponer actividades a través de él contribuyendo a un aula más enfocada, pero colaborativa y llena de discusiones es prácticamente un milagro!"*. También surgieron

narrativas sobre la importancia de la colaboración como ejercicio de democracia, para potenciar la convivencia con las diferencias, la apertura al diálogo y la construcción de vínculos sociales, rompiendo/superando la lógica del aprendizaje individualista. *"Pude ver que puedo dividir la clase en grupos para hacer posible la colaboración de todos. Me doy cuenta de que las herramientas digitales son nuestros aliados y el proceso de enseñanza/aprendizaje es, en esencia, interactivo y colaborativo"*. Si la operacionalización de la colaboración en la educación remota puede ser vista por algunos/algunos profesores como algo difícil, "prácticamente un milagro", la experiencia en el curso permitió descubrir/construir algunas posibilidades para su efectividad.

Principio 5 - Conversación entre todos, en interactividad

En todas las clases, promovemos la conversación entre todos, ya sea de forma sincrónica durante reuniones remotas, o de forma asíncrona mediante los murales, foros o mensajes intercambiados por AVA y el grupo de *WhatsApp*. En la clase 8, discutimos la importancia de las situaciones conversacionales en el proceso formativo. Sabemos que promover la conversación en clase no es una tarea fácil, como narró un profesor:

En cada clase intento, todavía con poco éxito, promover la conversación y la interactividad entre los estudiantes; Veo que la timidez o la falta de compromiso son barreras que impiden una participación más activa. También existe el desafío para mí, como profesor, de buscar formas más entusiastas de fomentar una participación más estrecha entre los estudiantes a través de la enseñanza de la mediación. Sin embargo, en mi última clase, quedé muy satisfecho con la participación de la clase, vi un compromiso mucho mayor de la clase, hubo mayor interactividad e incluso aprendizaje colaborativo, con informes de experiencias vividas a lo largo del semestre.

En este informe, la profesora nos contó sobre sus intentos de operacionalizar aún más la conversación y la interactividad en sus clases, un desarrollo de lo que habíamos estado trabajando en el curso. *"El curso me ha hecho repensar cómo puedo abrir más estos espacios de discusión. [...] Puedo crear un grupo en WhatsApp para hacer esto de forma más continua."* Es cierto que necesitamos inventar prácticas para efectuar una clase más dialógica, lo que requiere mucha experimentación para poder fomentar la conversación en cada contexto formativo, entendiendo siempre que la educación auténtica "no está hecha de 'A' a 'B' o 'A' sobre 'B', sino de 'A' con 'B', mediada por el mundo" (FREIRE, 1970, p. 48, nuestra traducción).

Principio 6 - Actividades en línea de derecho de autor

En el curso, se propusieron varias actividades de autoría, promoviendo tanto la autoría crítica (así como el análisis de los aspectos positivos y *negativos de cada principio de la educación en línea*) como la autoría creativa (como crear un nuevo plan de lecciones guiado por los principios). Dedicamos la lección 9 a la discusión de la autoría en el proceso formativo. Muchos profesores reconocen la importancia de la autoría, aunque reconocen algunos retos por su efectividad: "*Pude hacer que los alumnos produjeran algo (texto, maquet) tanto presencial como a distancia, pero sigo considerando poco*"; "*En cuanto a las actividades de derecho de autor y co-coautores, es visible que no todos tienen la misma participación en las actividades, siempre tenemos que estimular la clase, realmente esto es algo que tenemos que ejercitar día tras día*"; "*Entiendo que los estudiantes deben buscar convertirse en más protagonistas que apoyar en este proceso, porque la autoría siempre ha mostrado resultados positivos, no en todos por desgracia*". Estas narrativas nos hicieron señalar que la inversión en prácticas de derechos de autor, que oportunizan el pensamiento crítico y creativo y valorar el conocimiento de los estudiantes, requiere compromiso y la participación efectiva en la formación no sólo de los maestros, sino también de los estudiantes.

Principio 7 - Mediación docente en línea para la colaboración

En todas las clases, buscamos realizar una mediación docente activa, dialogando con la clase los contenidos, con participación-intervención, co-creación, promoviendo debates, potenciando la colaboración, etc. Este tipo de mediación se opone a la mediación reactiva, en la que el profesor está disponible para responder a las preguntas de los estudiantes. En la clase 10, hablamos de eso. Un maestro consideró:

La mediación activa de los maestros es un gran desafío para nuestra cultura escolar transmisiva. Porque, inmersos en la cultura de la instrucción, usamos el tiempo de clase para que los estudiantes lean textos y hagan ejercicio para ver si los estudiantes expresan lo que han aprendido. Las generaciones actuales no apoyan este tipo de lección, que necesitan leer, encontrar la respuesta correcta y escribir la respuesta. Les gusta crear y construir, sin embargo, pronto se dan cuenta de que la escuela no es un entorno creativo que valora la individualidad. Aquí es donde la mediación activa del profesor es importante, para impulsar el potencial creativo de estos estudiantes. Busco movilizar la autoría crítica, sin embargo, observo que, en las clases de los primeros semestres, los estudiantes acogen con agrado las propuestas y son creativos en sus elaboraciones, mientras que las clases de los semestres más avanzados o finales, no tienen el mismo aspecto sobre las actividades y suelen quejarse de alguna novedad o algo que no estaban acostumbrados a hacer.

Esta narrativa confirma la importancia de la mediación docente activa a lo largo del proceso formativo, de principio a fin. Puede parecer involuntario o redundante discutir la importancia de la mediación docente en un curso para profesores – el propósito es alertar sobre el rápido avance de la pedagogía cibertécnica en la educación superior, que ha efectuado el arte de enseñar sin maestros, con mediación didáctica algoritizada, anticuada, gatificada, llevada a cabo por las plataformas computacionales utilizadas como máquinas de enseñanza (PIMENTEL; CARVALHO, 2021a). Esta alerta sirve para fomentar una reflexión sobre la calidad de la mediación que cada uno ha estado practicando en sus contextos formativos.

Principio 8 - Evaluación formativa y colaborativa

En el curso, se propusieron cinco instrumentos para evaluar las competencias desarrolladas por los cursistas: una prueba sobre los principios de la educación *en línea* (conocimiento, saber teórico); el proyecto de desarrollar un plan de lecciones basado en los principios de la educación *en línea* (habilidad, saber-hacer); así como la presencia en las reuniones, el estudio de los contenidos seleccionados y la participación en las actividades propuestas (actitud, implicación en el proceso de estudio). Los instrumentos de evaluación fueron presentados y discutidos con todos, y el peso de cada instrumento en la calificación final se negoció con la clase (incluso podría tener peso cero) – con esta acción, establecimos un "contrato social" para el proceso de evaluación de clase: "*Me inspiró mucho cómo establecer el 'contrato social' para los porcentajes de las evaluaciones*". Como se discutió en la clase 11, las evaluaciones en el curso se llevaron a cabo en cada clase, continuamente, concebidas en una perspectiva formativa. A medida que profundizamos con los profesores la discusión de la evaluación, surgieron numerosos debates e informes de la práctica en sí: "*Aquí aprendí a hacer una verdadera evaluación formativa, más 'justa'. Mi método fue aplicar pruebas y luego una recuperación a aquellos que lo necesitan*". Otro maestro narró:

Hace unos dos años, estaba tratando de que los estudiantes trajeran el portafolio como un instrumento para la construcción del conocimiento, en la perspectiva de excitar su propio conocimiento, donde pudieran construir su conocimiento y dar su conocimiento a partir de lo que entendían del tema propuesto. Esto también denota, incluso a pequeña escala, las actividades de autoría. Al principio, cara a cara y usando papel, creo que los estudiantes no entendían mucho de esta forma de evaluación, porque no estaban acostumbrados. Ahora en modo remoto, he traído este instrumento en todos los componentes curriculares que Ministran y Comprenden que, con el uso de plataformas y sitios (diversos ambientes computacionales) los estudiantes

tuvieron una resignificación de este tipo de actividad, porque entienden que es una evaluación formativa, hecha a cada momento, ya que ahora ya no aplico las pruebas bimestrales que antes, en el cara a cara, eran instrumentos cotidianos. Todavía quiero promover una evaluación basada en habilidades, usando rúbricas, que era una herramienta que no entendía, pero creo que ahora está más clara, y trataré de hacer más actividades en las que pueda aplicar una evaluación colaborativa.

Estas narrativas compartidas por los docentes nos alertaron sobre el hecho de que la prueba sigue siendo un instrumento de evaluación ampliamente utilizado en la educación superior, y nos llevaron a reflexionar sobre los procesos de búsqueda/apropiación/inención de instrumentos de evaluación alternativos a la prueba en diferentes contextos formativos, una necesidad impuesta a muchos docentes durante la educación remota (PIMENTEL; ROBLE, 2021b).

Sobre la resignificación de las prácticas docentes

Hablamos con los profesores sobre lo que los principios de la educación *en línea* contribuyeron a la resignificación de sus prácticas educativas.

Fue un gran desafío para mí dirigir una clase de educación remota de emergencia. Tuvimos capacitación el año pasado, pero nos guiamos más por las herramientas y el desarrollo de secuencias didácticas. Este curso me proporcionó una reflexión sobre mi forma de enseñar, no solo a través de la red, sino también para el cara a cara"

Teniendo en cuenta que he sido un profesional de la educación desde 1980, tengo una formación extremadamente tradicional. A lo largo de mi carrera, he buscado actualizarme y enfrentar los desafíos que se presentan en todo momento. Con ese fin, me inscribí en este curso. El contexto actual nos exige a nosotros, profesionales de la educación, una mejora constante. En este sentido, el enfoque del curso sobre los principios de la educación en línea fue de gran importancia y valió la pena para mi formación como profesor, sobre todo porque tengo una formación muy tradicional en términos pedagógicos: este nuevo contexto impregnado por las clases en línea es totalmente nuevo para mí. Poco a poco, a medida que asimilo y profundizo los conocimientos relacionados con los principios, debo implementar las diversas técnicas expuestas a lo largo del curso.

Esta narrativa de la historia de la vida y la formación docente nos lleva a comprender que "tener acceso a la forma en que cada persona está formada es tener en cuenta la singularidad de su historia y, especialmente, la forma singular en que actúa, reacciona e interactúa con sus contextos" (MOITA, 2014, p. 115, nuestra traducción). Entendemos que, en el contexto de la pandemia y la enseñanza a distancia, en relación con la "formación permanente del profesorado,

el momento fundamental es la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensar críticamente la práctica de hoy o de ayer que uno puede mejorar la próxima práctica" (FREIRE, 1996, p. 43, nuestra traducción).

A partir de las experiencias vividas con los docentes participantes en esta investigación y formación, pudimos acceder a fragmentos de las **resignificaciones de las prácticas educativas**, especialmente las relacionadas con las clases que estos profesionales enseñan, como el repensar, actualizar y atribuirles nuevos / otros significados. Las experiencias vividas nos proporcionaron pistas para reflexionar sobre que las resignificaciones están constituidas por múltiples procesos de extrañeza, por prácticas reflexivas de unos y otros y por la deconstrucción de algunas certezas, la reconstrucción de supuestos teórico-epistémico-metodológicos y la construcción de nuevos/otros conocimientos didácticos.

Entendemos que las resignificaciones se deben: desde la implicación con la propia formación – como me veo como profesor hoy y cómo mejoro aún más el ejercicio de mi profesión, qué tipo de estudiante pretendo formar; de deseo: qué maestro quiero ser, convertirme (autoformación); y la vida cotidiana – que se presenta, requiere que actuemos, tomemos posiciones y produzcamos desplazamientos, como hemos visto ahora con la pandemia (ecoformación). Notamos que, en los procesos de resignificación de las propias prácticas educativas, los profesores narraron sus preocupaciones, expresaron sus dilemas relacionados con su *enseñanza en línea*, (re)discutieron los enfoques didáctico-pedagógicos, compartieron logros y dificultades con prácticas nuevas / otras y buscaron construir respuestas a sus preguntas y preocupaciones con el colectivo – compañeros de clase-institución y profesores-formadores (heteroformación).

Las resignificaciones de las prácticas educativas de los maestros mostraron el poder de la educación continua de los maestros. Entendemos que no basta con estudiar contenidos (textos y *en vivo*); Las resignificaciones se hacen principalmente por la experiencia vivida, practicada, discutida y reflejada, a través de la interactividad, con mucha autoría, compartir, conversación y negociación de significados. "*A lo largo de las clases, pude reflexionar sobre mis prácticas en el aula y comenzar a apropiarme de los principios de la educación en línea*"; "*La didáctica [del curso] me pareció muy interesante y me inspiraré, especialmente, porque trae mucho diálogo a las clases. Ya estoy tratando de establecer más diálogo, siempre tratando de promover una educación más abierta e interactiva*".

Concluimos que la formación continua de formadores necesita ser experiencial (MACEDO, 2010), requiere experimentar otros enfoques didáctico-pedagógicos que permitan problematizar-teorizar las propias prácticas, repensarlas y resignificarlas, lo que requiere

apertura, disposición y mucho diálogo con el otro/o. La creación de espacios colaborativos mediados demostró ser fundamental para que los docentes hicieran movimientos hacia una resignificación de las prácticas, sentirse seguros para hablar sobre sus preocupaciones, dilemas, miedos y deseos, compartiendo sus impresiones, dudas, experimentos y hallazgos.

Consideraciones finales

En este informe de investigación, buscamos comprender cómo los profesores universitarios resignificaron sus prácticas educativas basadas en la discusión sobre los principios de la educación *en línea*. Entendemos que este enfoque de la educación y sus principios son importantes herramientas/medios teóricos, epistemológicos y prácticos que contribuyen a repensar la formación de formadores (profesores universitarios). Se evidenció la urgencia de políticas públicas que amplíen los espacios de formación pedagógica continua para profesores universitarios y amplíen la infraestructura material y digital de docentes y estudiantes para la implementación de prácticas didáctico-pedagógicas con el apoyo de tecnologías de redes digitales, en sintonía con el momento actual, con nuestra cultura contemporánea, la cibercultura.

Entendemos que la "investigación-con experiencia" (MACEDO, 2015) nos ha permitido problematizar la formación del profesorado universitario, atravesada/marcada por la pandemia del Covid-19, la ausencia de inversiones y la precariedad del trabajo docente. La investigación-con experiencia nos permitió conocer y reflexionar en el colectivo sobre las prácticas docentes compartidas por ellos/es, para seguir cómo cada docente atribuía nuevos significados a la propia práctica educativa, resignificándola.

Concluimos este texto señalando que la epistemología de la práctica "[...] permite identificar espacios privilegiados de prácticas y experiencias de convivencia entre sujetos que interactúan dialógicamente en una colectividad" (THERRIEN, 2006, p. 72, nuestra traducción), y, a partir de ello, tejer nuevas/otras teorizaciones basadas en la experiencia-vivida y el constitutivo singular de cada profesor.

REFERENCIAS

- ALVES, N. Apresentação: As múltiplas formas de narrar a escola. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 5-7, jul./dez. 2007a. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180423020932id_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/introducao-alves.pdf. Acesso: 07 enero 2021.
- ALVES, N. Nós somos o que contamos: A narrativa de si como prática de formação. *In*: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FEPEERJ, 2007b.
- ALVES, N. Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Endipe, v. 1, 2012.
- ALVES, N. Possibilidades de uso de fotografias nas pesquisas de “espaçotempos” de escolas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 158-176, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/164>. Acesso: 10 enero 2022.
- BRASIL. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso: 20 enero 2022.
- D'ÁVILA, C.; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: Da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. *In*: D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. (org.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V.; GUERRA, D. Ateliê Didático: Diário online e pesquisa-formação com docentes universitários. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 56, p. 61-83, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/23548>. Acesso: 23 feb. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MACEDO, R. S. **Compreender e mediar a formação: O fundante da educação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.
- MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência: Compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014. v. 4.

NÓVOA, A. Prefácio. *In*: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. Princípios da Educação Online: Para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. Disponible en: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online>. Acceso: 30 sept. 2021.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. As máquinas (digitais em rede) de ensinar, a instrução (re)programada e a pedagogia (ciber)tecnicista. **SBC Horizontes**, jul. 2021a. Disponible en: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/07/maquinas-de-ensinar>. Acceso: 30 sept. 2021.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. **SBC Horizontes**, set. 2021b. Disponible en: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/09/avaliacao-online>. Acceso: 30 sept. 2021.

SANTOS, R. **Formação de formadores e educação superior na cibercultura**: Itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponible en: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10398>. Acceso: 19 enero 2022.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, M. Interatividade na educação híbrida. *In*: PIMENTEL, M.; SANTOS, E.; SAMPAIO, F. F (org.). **Informática na educação**: Interatividade, metodologias e redes. Porto Alegre: Editora SBC, 2021. Disponible en: <https://educacao.ceie-br.org/interatividade>. Acceso: 30 sept. 2021.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006. Disponible en: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/75>. Acceso: 09 nov. 2021.

Cómo hacer referencia a este artículo

CARVALHO, F.; PIMENTEL, M. Resignificaciones de las prácticas docentes en educación superior basadas en principios de educación en línea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 3083-3101, out./dez. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.15567>

Presentado en: 29/09/2021

Revisiones requeridas en: 25/02/2022

Aprobado en: 14/09/2022

Publicado en: 30/12/2022

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

