

Relato de una experiencia sobre el proceso de adaptación curricular en contexto de educación virtual: aproximaciones a formas de construir el currículum práctico.

An experience report on curricular adaptation process in context of virtual education: approaches to practical ways to build the curriculum.

Rapport d'une expérience sur le processus d'adaptation du curriculum dans le contexte de l'éducation virtuelle: approches de façons de construire le programme pratique

Mauricio Vergara Rodríguez & Daniel Riveros Zúñiga
mauricio.vergara@umce.cl, daniel.riveros@umce.cl

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito comunicar la experiencia desarrollada en la actividad curricular de “Práctica I: espacios educativos diversos” propuesto por el Departamento de Historia y Geografía durante el año 2019 y 2020, en perspectiva de los contextos y propuesta curricular de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). El artículo propone dos focos de atención: primero la propuesta de flexibilidad curricular para la gestión del currículum en el proceso de adaptación curricular por parte de los docentes a cargo de la actividad curricular; y segundo, las reflexiones para concretar el currículum diseñado. Al finalizar se proponen conclusiones que pueden ser tomadas como recomendaciones, respuestas y otras preguntas para avanzar en comprender nuestra práctica docente en el contexto virtual.

Palabras claves: Educación virtual, actividad curricular, flexibilidad curricular, práctica docente.

ABSTRACT

This article has the purpose to inform the developed experience in the curricular activity of the “1st practice: diverse educational spaces” proposed by the Department of History and Geography in the years 2019 and 2020, in perspective of the curricular

contexts and proposals of the Metropolitan University of Educational Sciences (MUES). The article proposes two focus areas: firstly, the program flexibility proposal for the management of the curriculum in the curricular adaptation process among the teachers in charge of educational activity; and secondly, the reflections for the implementation of the developed curriculum. When finalising, we suggest conclusions which can be taken as recommendations, answers, and other questions to advance and understand our teaching practices in the virtual context.

Keywords: Virtual education, curricular activity, educational program flexibility, teaching practice.

RÉSUMÉ

Cet article a pour but d'éclairer l'expérience développée dans l'activité curriculaire de la «lère pratique: des espaces éducatifs divers» proposée par le Département d'Histoire et de Géographie dans les années 2019 et 2020, en perspective des contextes curriculaires et des propositions de l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation (UMSE). L'article propose deux axes: premièrement, la proposition de flexibilité du programme pour la gestion du curriculum dans le processus d'adaptation curriculaire parmi les enseignants en charge de l'activité éducative; et deuxièmement, les réflexions pour la mise en œuvre du curriculum développé. Lors de la finalisation, nous suggérons des conclusions qui peuvent être considérées comme des recommandations, des réponses et d'autres questions pour faire avancer et comprendre nos pratiques d'enseignement dans le contexte virtuel.

Mots clés: Éducation virtuelle, activité curriculaire, flexibilité du programme éducatif, pratique pédagogique.

Introducción

Las reflexiones que siguen surgen de la discusión en torno a la experiencia de la práctica docente y sus implicancias durante el movimiento social de octubre del año 2019 y la pandemia COVID-19 del año 2020 en la formación de profesores(as) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), en el marco de la actividad curricular “Práctica I: espacios educativos diversos”, del Departamento de Historia y Geografía.

El sentido de esta propuesta fue resolver de algún modo la tensión que significó pasar desde la presencialidad de las actividades curriculares hacia una propuesta online (espacio virtual) del proceso de enseñar-aprender, respecto del currículum formativo de la UMCE y el proceso de adaptación mutua como experiencia o derrotero del curso. El propósito de esta comunicación escrita es relatar esta experiencia en el contexto de pandemia y virtualidad, considerando cómo se adaptó la propuesta y cómo esta experiencia permitió a los docentes del curso vislumbrar ciertos aspectos relevantes en el proceso formativo del área de prácticas: cómo se construye el saber práctico y cómo emergen nuevas preguntas en el contexto de pandemia y virtualidad. Se recoge, además, como propuesta de metodología, los aportes del Self-Study, la que busca sistematizar mediante un relato, nuestra propia experiencia y práctica docente, reconociendo las formas de comprender nuestras reflexiones, las formas de flexibilización curricular en el contexto COVID-19 y el paso de un programa presencial a la virtualidad. En ese sentido, como señala Silva Peña et.al., el:

“Self-Study es una posibilidad real de construir conocimiento a partir de nuestro propio quehacer pedagógico. Una metodología que es familiar, puesto que observamos desde nuestro rol formador, siendo capaces de investigar el accionar docente desde la cotidianeidad de enseñar. Se observa, se reflexiona, se dialoga, se acompaña y se escribe

sobre lo que nos sucede al interior del aula, con el fin de repensar y reconstruir nuestras propias prácticas, en el marco de un trabajo profundo sobre sí mismo, pero con otros” (2017, p.120-121).

Por lo mismo, el escrito representa un primer acercamiento, mediante la escritura, para reconstruir y hacer explícitas nuestras prácticas en un trabajo de tipo colaborativo y reflexivo como formadores de docentes, presentando las preguntas que proponemos para el curso, las decisiones que tomamos y sus implicancias para el desarrollo de los procesos de formación práctica en el contexto de estallido social (Mayol, 2019) y pandemia que sufrió nuestro país a comienzos del año 2020.

Las consecuencias del movimiento social del 18 de octubre del año 2019 nos plantearon la siguiente pregunta sobre nuestra práctica docente en el marco de la actividad curricular Práctica I: *¿Cómo hacer de la experiencia práctica, una posibilidad comunicativa o de interés hermenéutico epistémico? O dicho de otro modo ¿Cómo hacer de la experiencia práctica una forma de construcción de conocimiento situado?* El desarrollo de esta pregunta implicó encontrarnos entre nosotros como docentes de dos secciones distintas para la misma actividad curricular (sección 1 integrada por 12 estudiantes y la sección 2 integrada por 18 estudiantes), considerando actividades que nos permitieran trabajar con los estudiantes. Nuestra primera decisión fue dialogar en conjunto los temas de la práctica I para enriquecer las miradas sobre ella, pero cada uno manteniendo su sección a cargo. Sin embargo, esto se vio modificado por un nuevo episodio, la pandemia COVID-19 y la propuesta de docencia online por parte de la Universidad.

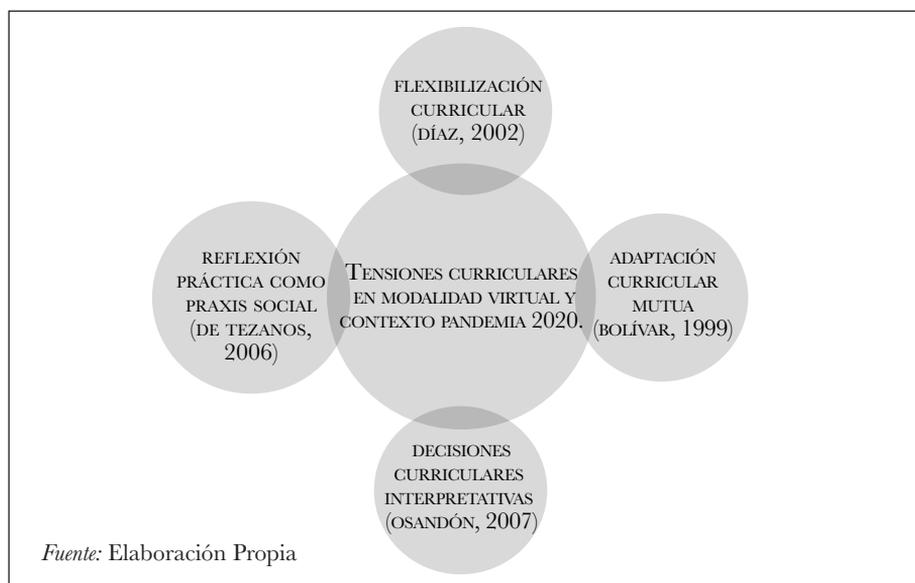
Así, desde la discusión entre dos docentes, nuestra primera acción asumida fue flexibilizar y adaptar mutuamente el programa de estudio propuesto para el curso. Durante las primeras sesiones de trabajo en conjunto, comprendimos que la flexibilidad tenía que ver según Díaz citado por Medina, “*con la responsabilidad histórica que tiene la educación superior,*

para reconceptualizar las cuestiones y problemas fundamentales de la flexibilidad y a develar sus poderes y controles presentes en las formas más modernas de vida, educación y trabajo” (2008, p. 85). Esto no quiere decir priorizar algunos núcleos de aprendizaje por sobre otros, tampoco modificar los resultados formativos del curso presentes en el programa de la actividad curricular, así como establecer estándares mayores o menores de exigencia académica, sino más bien, sostener de acuerdo a Osandón y Pinto “que dado el contexto de flexibilidad del currículum, un programa lo que hace es interpretar/ desarrollar” (2006, p. 122) la propuesta formativa de profesores(as), lo que nos permite aproximaciones múltiples, diversas, pero acordes el sello formativo de la UMCE.

Por lo tanto, se trata de establecer una relación entre la propuesta de formación y el despliegue de las subjetividades de los actores que implementan el currículum, buscando la autonomía profesional y desarrollar un proceso pleno de flexibilización curricular.

Esquema 1.

Tensiones curriculares desde el relato sobre la experiencia

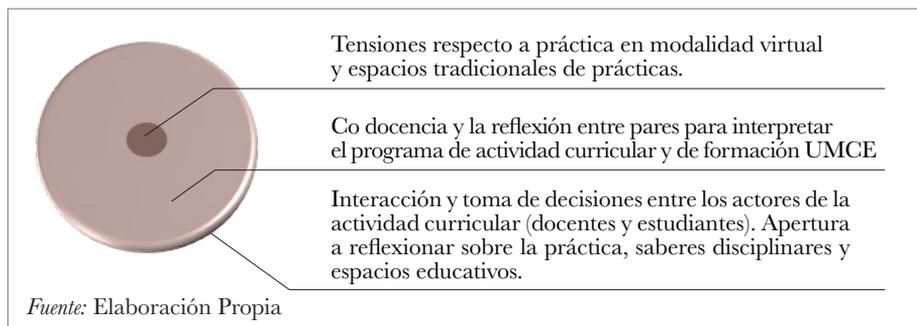


En ese sentido, la flexibilidad fue entendida por nosotros como una forma de interpretación curricular que se relacionaba en nuestro contexto con tres aspectos: (1) las tensiones que presentaba la práctica al convertirse obligatoriamente en un curso virtual en un contexto que imposibilitaba acercarse a un espacio educativo presencial tradicional como lo es, por ejemplo, la escuela. Esto nos llevó a reorientar las preguntas que queríamos desarrollar en el curso; (2) Discutir de manera efectiva una co-docencia en un curso que originalmente no la consideraba, como un camino de reflexión constante entre profesores pares, para finalmente, en un proceso de (3) interacción y decisión junto a los(as) estudiantes, lograr acuerdos sobre procedimientos y acciones a considerar de acuerdo con aspectos emocionales, contextuales y formativos-disciplinares.

Así, en este proceso de interpretación desde la flexibilidad curricular, se configura, tal como señala De Tezanos “la apertura permanente a procesos de actualización, entendidos como un ajuste a la contemporaneidad y vigencia de los contenidos de los aparatos disciplinarios” (2006, p. 192) en contexto virtual y pandemia COVID-19 Así la flexibilidad curricular entendida como interpretación y apertura al contexto y actores, nos permite tomar para la implementación del curso, tal como se observa en el siguiente esquema.

Esquema 2.

Flexibilidad curricular. Propuesta de interpretación para adaptar el curriculum



Tal como se observa en el esquema N° 2, la interacción entre la propuesta original formativa consideró abrirnos a nuestra propia subjetividad como docentes, mediante el diálogo y la reflexión, nuestra co-docencia asumida de facto y sobre cómo configurar o superar la tensión asociada a transformar los espacios de práctica tradicionales a una modalidad virtual junto al diálogo con los(as) estudiantes.

Una de las decisiones respecto a la flexibilidad curricular estuvo expresada en cómo el espacio virtual tensionó de manera muy importante la propuesta de acercarse de forma física y presencial a los diferentes espacios educativos considerados en el programa (escuela, museos, aulas hospitalarias, entre otros), además de su aproximación inicial de carácter bibliográfico. Era un requisito del programa de actividad curricular la presencialidad de los(as) estudiantes para observar un espacio educativo diverso. Sin embargo, esta instancia presencial desde nuestros diálogos no debía ser el eje del curso, por lo que su implementación fue descartada.

La discusión de ambos docentes se centró en un primer momento, en establecer cuáles eran las competencias propuestas y cuáles eran las preguntas claves que deseamos realizar durante el desarrollo de la Práctica I (sin todavía considerar la virtualidad como un espacio educativo para el desarrollo de las actividades, estrategias y la evaluación). El tema que cruzaba la actividad curricular Práctica I: espacios educativos diversos, que le da un sentido al curso, se constituía por iniciar el reconocimiento de lo que significa ser profesores(as), qué significa lo educativo de un espacio y la necesidad de movernos hacia el “practicum”. El practicum significa relevar nuestras acciones docentes permitiéndonos configurar el currículum como campo (Hawes, 2017), como algo complejo y poco familiar a lo académico, diferente de las disciplinas de lo teórico, donde nuestras decisiones y acciones son las preocupaciones en torno al conocimiento y al currículum (Schwab, 1970). Así podría ser entendida la flexibilidad en el espacio virtual universitario, como una forma de comprender que el currículum es para y por los(as) docentes (titulares,

honorarios y en formación), para los(as) estudiantes y lo que nos compete como docentes.

Se planteaba que este sería un primer esquema de comprensión entre el diseño e implementación del currículum formativo de la UMCE. Este sentido nos indicaba que los profesores(as) en formación inicial ya saben qué significa esta profesión antes de comenzar un proceso formativo (Tardif, 2004) y, que muchas de las cuestiones, preguntas y deseos que inician este proceso de reconocimiento docente están en quiénes son los(as) docentes, por ejemplo, en la historia que contextualiza los intereses de los profesores(as) en formación inicial (Perrenoud, 2005). Por lo tanto, el espacio educativo virtual podía dar sentido también, a la pregunta sobre quién soy yo o qué me pasó a mí en un espacio educativo virtual, cómo se establecen mis deseos y frustraciones respecto de ese espacio educativo o, dicho de otra manera, cómo se configura un espacio educativo a partir de la experiencia de cada profesor(a) y estudiante respecto a su práctica docente y la forma en cómo comprendemos y adaptamos mutuamente el currículum.

El segundo aspecto relevante sobre las decisiones a tomar fue cómo dar cuenta desde un dispositivo particular como el portafolio, el saber experiencial, ideas, preguntas y descripciones de los(as) estudiantes respecto a su práctica docente para evidenciar el logro de las competencias. En sus aspectos más significativos el portafolio hace referencia a una forma de sistematizar experiencias y preguntas desde una perspectiva personal (Zabalza, 2011). Desde esta mirada propusimos que los(as) estudiantes elaborarán preguntas, que las justificaran desde textos y su experiencia práctica y posteriormente, construyeran un criterio de análisis desde el cual abordar la pregunta inicial. Entonces el portafolio se vuelve un dispositivo de reflexión sobre las preguntas de los docentes en formación, sobre lo que ellos proponen y hacen durante la práctica y cómo logramos generar un criterio de aproximación a los espacios educativos. El dispositivo portafolio se configuró de acuerdo con Anijovich et.al., como “la elección de los componentes del recorrido de formación

y de las interrelaciones que se establecen entre ellos, se conjuga lo dicho y lo tácito; lo intelectual y lo afectivo; el pasado, el presente y el futuro” (2009, p.5). En ese sentido, la naturaleza del portafolio indicaba configurar las formas de interrogar los espacios educativos y las subjetividades de los profesores en formación, considerando el saber experiencial pero también rememorando situaciones vividas de los(as) estudiantes respecto a su práctica docente para evidenciar el logro de las competencias.

Así, la tensión que nos presentó el programa de la actividad curricular pensado para la presencialidad, se adaptó mutuamente considerando los resultados formativos vinculados a la pregunta que queríamos desarrollar en el curso con los estudiantes y sus mecanismos de representación virtual.

Desde estas dos primeras decisiones, es decir, considerando qué significa ser docente y el sentido de lo educativo de un espacio, más la naturaleza interrogativa sobre la experiencia que emanaba del portafolio, surgió la adaptación curricular mutua como concepto complejo, la propusimos desde un espacio de modificación respecto a la propuesta diseñada por competencias de la UMCE y respecto al programa de la Práctica I entregado al inicio de este.

En este espacio de modificación, hemos conservado el sentido fundamental de la propuesta de la institución, pero desde nuestro punto de vista, como docentes dialogando entre nosotros y con los participantes del curso, hemos logrado reelaborar la propuesta inicial (Osandón, 2007). De esta acción da cuenta el Cuadro N° 1 sobre el proceso de adaptación curricular y marca una pauta para el proceso reflexivo propuesto por ambos docentes y estudiantes durante el desarrollo de la actividad curricular. Esto implica movilizar un conjunto de saberes (disciplinares, didácticos, experienciales) además de nuestras creencias y teorías implícitas, donde logramos dar un sello propio al curso y al currículum formativo de la UMCE de acuerdo con nuestras decisiones (Bolívar, 1999).

Tabla N° 1
Proceso de Adaptación Curricular

| Resultado Formativo propuesto en el programa de estudio | Adaptación mutua entre docentes y estudiantes | Decisión curricular |
|---|---|---|
| 1. Acercarse a la potencialidad de diversos espacios educativos desde una perspectiva bibliográfica. | Los espacios educativos fueron considerados como espacios cotidianos, donde la experiencia e historia de los(as) profesores(as) pudiese emerger. | Flexibilizar y ampliar el concepto espacio educativo. |
| 2. Iniciar proceso de reconocimiento a la identidad profesional considerando esos diversos espacios educativos con una o más visitas planificadas a esos espacios. | La experiencias y reconocimiento son posible a partir de formular preguntas a los espacios educativos de la práctica y cómo se articular considerando qué me pasó a mí o quién soy yo en ese espacio educativo, cómo ese espacio de práctica se convierte en educativo. | La experiencia como una forma de conocimiento práctico para comenzar a reconocerse, criterios de definición e investigación sobre los espacios educativos. |
| 3. Diseñar un portafolio digital (expresión en PDF) que considere un punto de vista desde la transversalidad sobre sus apropiaciones teóricas y prácticas sobre el espacio educativo que han elegido. | Definir los aspectos más útiles y pragmáticos del portafolio que pudiesen ser traducidos a la plataforma virtual. | Lograr propuestas de definiciones, preguntas y criterios sobre espacios educativos, representados en: -Definición del espacio educativo. -Justificación. -Experiencias relevantes para el saber práctico. -Pregunta al espacio educativo desde la experiencia o revisión de antecedentes empíricos. -Diseñar un criterio de análisis para ese espacio a partir de la pregunta. -Repensar la definición inicial del espacio educativo. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Bolívar, 1999.

En resumen, la adaptación mutua dentro de la propuesta de flexibilidad curricular nos permitió comprender que los resultados formativos podían ser reorganizados en la medida que el tema fundamental correspondía a las experiencias y, que estas experiencias se constituían en una forma de construir conocimiento. Además, nos permitió abrir la reflexión sobre lo educativo a otros espacios de práctica y cómo este podían ser comprendidos como educativos (la familia, la virtualidad, etc.). La pregunta por el qué enseñar, en términos de articulación de saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos, se había transformado en cómo dialogar con los resultados formativos del programa sin olvidar la pregunta sobre cómo reconocer el sentido de la práctica docente.

Para poder dar curso a esta situación, definimos tres espacios de práctica y el desafío del curso era buscar lo educativo de ellos: el espacio virtual, el espacio domiciliario y el espacio rememorado. El espacio virtual correspondía a Ucampus y la plataforma zoom. La pregunta propuesta para este espacio educativo virtual fue ¿cuál es la potencialidad de Ucampus como espacio educativo? La pregunta no la presentamos de esa manera, pero en el fondo era preguntar qué significa la modalidad de aprender virtualmente y a distancia, qué es lo educativo de ella y, sobre todo, cómo nos implicamos en el propio problema del curso: los desafíos de la modalidad online. El espacio rememorado o vivencial correspondía a los recuerdos que los estudiantes podían describir, apelando a su memoria y, que, en gran parte, se referían a la escuela, pero podían ser otras memorias y/o evocaciones desde la experiencia en juntas de vecinos, museos, educación comunitaria, etc. El espacio domiciliario se comprendía como el espacio en el cual los estudiantes conviven con sus familias y, cómo este, en el contexto de la virtualidad podía ser comprendido como educativo.

Los niveles de adaptación de estos tres espacios (virtual, rememorado y domiciliario) o cómo se abordaron fueron pensados a partir de la búsqueda de un proceso investigativo inicial que representará niveles de descripción y apropiación a partir de la reflexión en un dispositivo

particular como el portafolio, particularmente en sus aspectos iniciales referidos a la definición de una experiencia y cómo abordarla:

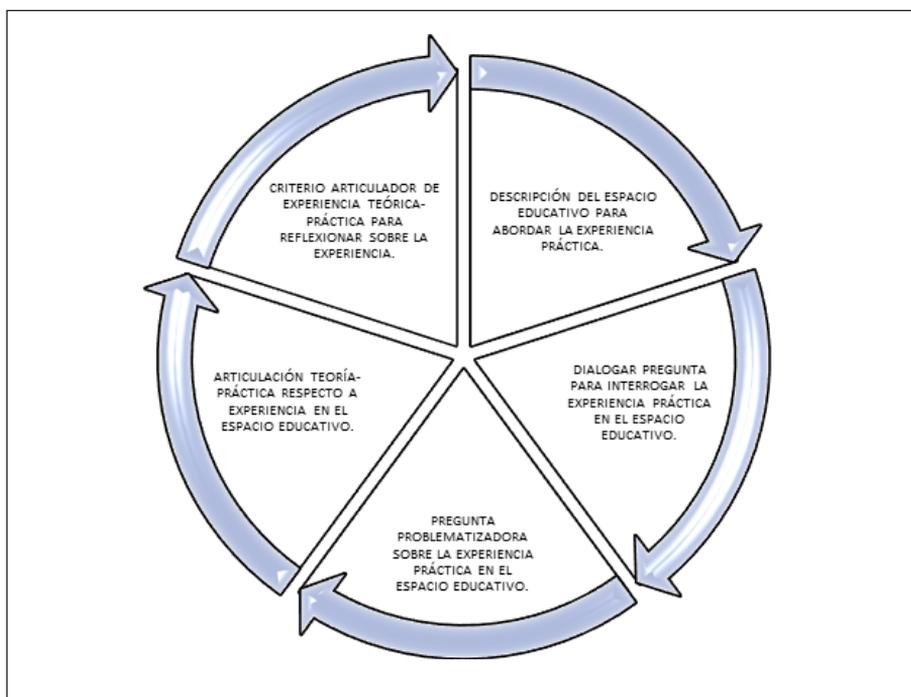
1. Establecer descripciones sobre qué significa lo educativo a partir de lecturas sugeridas y que nos parecía que representaban tres perspectivas educativas diferentes, John Dewey y su propuesta centrada en el niño, Ralph Tyler centrado en el currículum (Quay, 2015): y Humberto Maturana centrado en la construcción cultural, emocional y el lenguaje.
2. Definición de los espacios educativos a partir de los intereses personales de los(as) estudiantes: la pregunta sobre quién soy yo o qué me pasó a mí en los espacios educativos definidos.
3. Determinar una pregunta o varias preguntas para problematizar o dialogar con el espacio educativo elegido: la pregunta sobre el por qué son importantes y relevantes estos espacios educativos.
4. Considerar un aspecto teórico y práctico para intentar asumir una respuesta para la pregunta propuesta, considerando determinar un criterio que permita leer el saber práctico desde lo teórico y su articulación.
5. Volver a la pregunta inicial de lo que significa un espacio educativo, considerando las experiencias vividas durante el desarrollo del curso.

Por lo mismo, el desarrollo del curso intentaba articular experiencias, saberes y niveles de investigación, en la búsqueda por el sentido de la práctica en estos espacios educativos (reconocernos como sujetos que interrogan su realidad). Evidentemente este sentido, no podía emerger sólo de la adaptación mutua y los temas y preguntas propuestos. Entendiendo que nuestro mundo es compartido, necesitaba surgir nuestra práctica como docentes, la relación con los(as) estudiantes y la plataforma como medio de comunicación y encuentro virtual.

Para establecer un vínculo claro entre el paso desde la presencialidad hacia la virtualidad, la implementación del programa necesita establecer un punto de vista común entre los docentes y los(as) estudiantes. Una de las primeras decisiones relevantes fue pasar de una docencia individual a una práctica colegiada en el curso. La práctica colegiada significaba la posibilidad de interactuar con otro frente al abandono universitario (gestión), a la situación de depender de una plataforma no asimilada y de la incertidumbre de una conexión estable. Por lo tanto, la práctica colegiada se basaba en la necesidad de reconocernos, de volver a sentir el deseo y la emoción de pensar, articular y proponer una clase.

Esquema 3.

Interrogar los espacios de práctica



Fuente: Elaboración propia

En ese sentido, la virtualidad mostraba aquello que suponíamos y que no necesariamente ocurría, que había otro(a) que quería aprender-enseñar ¿Realmente hay otro(a) ahí afuera que desea aprender? ¿Cuál es el papel que juega el deseo en las nuevas formas de articular virtualmente el curso? La articulación de la práctica colegiada nos permitió visibilizar algo que suponíamos como dado y que queríamos transferir sin cuestionar desde la propuesta presencial a la virtual: el otro(a) presente ahí. La virtualidad requería volver a preguntarnos por el otro(a), por sus deseos, emociones y proyecciones y por lo mismo, nuestra primera decisión fue encontrarnos nosotros como profesores, en el diálogo y en proyección de lo que deseábamos y sentíamos.

Solo cuando dimos el paso de encontrarnos pudimos pensar y reflexionar sobre cómo estaba el otro(a), a quien suponíamos en una función y situación. Al encontrarnos pudimos escucharnos, decidir y emerger como docentes que tenían el desafío de reflexionar sobre los problemas y tensiones de adaptar el programa a un espacio virtual y para dar ese paso con los(as) estudiantes, decidimos preguntar no sobre qué querían aprender y cómo lo debíamos enseñar-aprender, sino cómo estaban, qué deseaban decir y cómo podíamos dialogar este paso a lo virtual. El encuentro revelaba la necesidad de hacer presente el acto ético que debía seguir presente en la virtualidad y, por lo tanto, establecer un primer principio o idea que le era propia al curso, lo educativo de un espacio tenía que ver con una relación ética insoslayable, sin importar el medio de representación.

Las primeras tres semanas se convirtieron en espacios de conversación con los estudiantes sobre su situación emocional, sobre las condiciones para llevar a cabo el curso y sobre los mecanismos de comunicación más recurrentes por los cuáles se organizaría el curso mediante la plataforma propuesta, fundamentalmente el foro de Ucampus, el correo institucional, la plataforma zoom y un grupo de WhatsApp como forma de encontrarnos y reconocernos.

¿Cómo logramos integrar la reflexión de la práctica con la propuesta de foros para el desarrollo del curso? La elección del foro se basó en algunos aspectos de sentido común o supuestos desde nuestra experiencia y otros asociados a cómo graduar el proceso formativo. Dentro de los primeros se encontraba el supuesto que el foro permitiría replicar el efecto de los muros, propio de las redes sociales, de manera rápida y en un espacio virtual común, por lo que también permitiría establecer preguntas y respuestas entre todos los integrantes del grupo. Dentro de los segundos aspectos se encuentra la progresión del resultado formativo mediante preguntas y actividades en el foro y, sobre todo, flexibilizar la propuesta de evaluación en torno al resultado formativo, el cual gira sobre la reflexión sobre lo educativo de estos espacios.

Esta decisión significó dos cosas de acuerdo con nuestra experiencia. En primer lugar, la declaración explícita que el proceso formativo virtual no es una forma de representar el proceso de enseñanza y aprendizaje, trasladado hacia un espacio virtual, como un traslado natural y dado de la presencialidad. En segundo lugar, la importancia en el proceso de Práctica I de interrogar los espacios educativos desde la subjetividad de los docentes en formación, considerando que, según De Tezanos, *“La reflexión en su condición de praxis social implica el reconocimiento de su carácter colectivo. Esta dimensión colectiva reclama de espacios democráticos, fundados en el respeto mutuo que encuadra el intercambio racional de ideas”* (2006, p.181). Así, el espacio virtual de los foros nos permitió dialogar de forma abierta, pública, colectiva, sincrónica y asincrónica.

Reflexiones finales

Las actividades de participación e interacción para la práctica fueron desarrolladas mediante el uso del foro de discusión, de manera grupal y con duración semanal para intervenir. La razón fue establecer propuestas evaluativas distintas a ensayos o pruebas y no concentrar solo en un día

un hito evaluativo. El precisar mediante preguntas, la articulación entre saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos para definir lo educativo del espacio virtual y nuestra cotidianeidad, permitieron reconocernos desde la práctica docente. Así las actividades progresan semana a semana, observando videos, proponiendo lecturas complementarias y efectuando comentarios escritos desarrollados por parte de los docentes a las propuestas de los estudiantes, como una forma de dialogar y retroalimentar los aportes de los estudiantes del curso.

Un aspecto fundamental de esta decisión fue, por un lado, establecer mecanismos de recogida de información semanal y constante sobre la cantidad de participación en la plataforma virtual y, por otro lado, modificar y decidir sobre las acciones que debíamos seguir implementando para el desarrollo de la actividad curricular y la evaluación procesual de los resultados formativos de esta. Esto nos llamaba a afirmar nuestra agenda curricular, desde la adaptación mutua, donde ejercemos influencia en cuestiones de tipo emergentes para la configuración de la experiencia y el reconocimiento de la práctica docente en un espacio virtual (McClintock, 2007). Por ejemplo, cuando los estudiantes participaban en el foro se establecía en primer lugar un análisis sobre el nivel de desempeño que representaba su participación, respecto a descripciones, análisis y articulación sobre reconocernos desde nuestra práctica docente en el espacio virtual asociado a la definición de los espacios educativos, cómo interrogamos ese escenario por medio de preguntas y su justificación, argumentos y potencial de investigación. Este ejercicio también permitía conocer y adaptar acciones necesarias para las próximas actividades. Un desafío potente fue como facilitar la participación mucho más amplia en los foros y cómo propender una mayor cantidad de interacciones escritas y diálogo virtual. Una de las decisiones fue ampliar los mecanismos por los cuáles nos podíamos comunicar con los estudiantes, utilizando la herramienta de blog Ucampus y enlaces para solicitarles comentar brevemente lecturas y videos. La idea era trasladar algunas de las formas características de las redes sociales a Ucampus con el objetivo de profundizar el diálogo con los(as) estudiantes para generar un lugar

cotidiano de encuentro. En este sentido, para nosotros la evaluación no solo se convirtió en un proceso de establecer el logro de los(as) estudiantes respecto de determinadas competencias o resultados formativos, sino que la evaluación se convirtió en una instancia más de comunicación y diálogo con los(as) estudiante (Santos Guerra,2017). Por lo mismo, y con mucho énfasis, la evaluación de manera virtual no descanso en los criterios e indicadores entregados con anterioridad por el programa. La evaluación desde los docentes del curso fue propuesta como una instancia de autoevaluación - en clases online y en el foros - en la cual los(as) estudiantes tenían la posibilidad de reconocerse en sus propias actuaciones y su relación con nosotros (Cuadro N° 2, desempeños para interactuar en foros). La evaluación estaba siendo contextualizada al escenario virtual y a la necesidad de moverse hacia la práctica.

Cuadro N° 2

Desempeños de evaluación para el informe de los foros y de la interacción en los foros

| Desempeños para interactuar en foros |
|--|
| Mi contribución únicamente muestra acuerdo según la opinión de uno(a) o varios(as) de mis compañeros(as), sin más argumentos. |
| Mi contribución muestra mi propio punto de vista respecto a la opinión de uno(a) o varios(as) compañeros(as) y cómo estás permiten mejorar el desarrollo del curso. |
| Mi contribución muestra argumentos críticos a uno o varios planteamientos de mis compañeros(as), referenciando conocimiento de las lecturas propuestas para el curso. |
| Mi contribución muestra una opinión propia, elaborada y crítica, tomando en cuenta las contribuciones de otros(as), también conocimiento de las lecturas propuestas para el curso, proponiendo acciones para enriquecer la discusión y el desarrollo del curso (especifique) |

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en nuestro contexto universitario y en la experiencia de trabajar de manera inédita en Ucampus como espacio virtual para el desarrollo de la actividad curricular de Práctica I en el proceso de formación de profesores, significó y revisó algunos aspectos que nos gustaría señalar:

1. La adaptación de la actividad curricular en función de una práctica colegiada para definir las competencias, resultados formativos y reconocernos en nuestra práctica docente. En ese ámbito nos preguntamos *¿Cómo hacer de la experiencia práctica, una posibilidad comunicativa o de interés hermenéutico epistémico? O escrito de otra forma, ¿Cómo hacer de la experiencia práctica una forma de construcción de conocimiento situado?* El contar y dialogar con un par nos permitió reflexionar para tomar decisiones en conjunto, considerando la experiencia del otro.

2. Esa misma adaptación nos llevó a preguntarnos por las relaciones con los estudiantes en un sentido ético *¿Cómo está el otro(a)?* Y, dentro de esa pregunta, las posibilidades de reflexionar sobre los espacios educativos con los(as) estudiantes desde un proceso de adaptación mutua curricular.

3. La práctica no tan solo tenía que ver con acercarse a un colegio, sino con la forma en cómo los docentes nos apropiamos y transmitimos determinados aspectos de la cultura docente para la formación de nuevas generaciones, con un aspecto fundamental como lo es la reflexión en torno a la práctica docente.

Entonces, el proceso de adaptación mutua curricular durante el desarrollo de la actividad curricular Práctica I: espacios educativos diversos, nos hace volver a considerar ciertas preguntas que el espacio presencial daba por supuestas, volver a preguntarnos sobre qué significa que la experiencia práctica sea relevante, cuestionar la idea sobre que existirá otro(a) que está ahí para aprender lo que los programas proponen y, con mucho énfasis, cuestionarnos lo unilateral de la evaluación con enfoque técnico y, que las acciones y evaluación, también pueden estar

enfocadas hacia el logro o no de las competencias de los(as) estudiantes desde una autoevaluación de ellas. La virtualidad, y Ucampus como medio de relacionarnos, de alguna manera necesita de otras preguntas (no propuestas desde el qué enseñar, el cómo enseñar y aprender y cuándo y cómo evaluar) que permitan al encontrarnos en este espacio educativo y reconocer que los procesos educativos tienen que relacionarse con el ser, con el estar y no tan solo con el saber y el hacer (Buxarris y Burguet, 2016).

Además, como proyecciones y desafíos futuros desde múltiples intereses tanto académicos, profesionales, políticos, económicos, ideológicos existen contradicciones profundas respecto a la flexibilidad, donde creemos que esta debe apuntar según Díaz (2002) a configurar escenarios de tensión para la problematización, adaptación y reconfiguración de nuevas prácticas docentes, prácticas curriculares, prácticas evaluativas re pensadas para generar nuevas relaciones y vínculos con diversidad de situaciones, ámbitos y dimensiones sociales. Esto implica, explorar que, como institución, la UMCE pueda reconocer y proponer la búsqueda de soluciones para fomentar procesos de innovación que trascienden a ella misma como institución donde los(a) actores(as) sean docentes, estudiantes, funcionarios y agentes externos a ella. Así, la interacción entre la formación inicial, la investigación y la respuesta social debe estar presente desde un equilibrio entre la formación disciplinar, formación general, formación práctica para configurar una vez más el currículum formativo de la institución universitaria, pues lo convierte en un proyecto académico y cultural en educación superior.

Finalmente, consideramos que la flexibilidad curricular debe ser propuesta como el eje de procesos innovadores para tensionar la realidad universitaria frente a los desafíos propios de las tendencias y estrategias económicas e ideológicas del escenario actual (procesos de acreditación y proyectos con financiamiento restringido), permitiendo nuevas voces que promuevan e implementen prácticas docentes distintas y que configuren nuevas identidades, autónomas, inclusivas e informadas según los intereses que perseguimos cuando hablamos de flexibilidad.

Referencias

- Anijovich, R. Capelleti, G. Mora, S. Sabelli, M.J. (2009) *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós.
- Bolívar Botía, A (1999). Diseño, diseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales. En Escudero, Juan Manuel y otros. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, pp. 165-187.
- Buxarris, M, R., Burguet, M (2016). *Aprender a ser: por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona. Grao.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia* (Vol. 220). Icfes.
- Hawes, G (2017). *Práctica profesional pedagógica. Sobre el alcance de la discusión epistemológica*.
- Mayol, A (2019). Big-Bang. *Estallido social 2019. Modelo derrumbado-sociedad rota-política inútil*. Editorial Catalonia. Santiago.
- McClintock, R. O. (2007). Renovación del vínculo progresista con la posteridad a través de la construcción social de las comunidades de aprendizaje digital. Una agenda para educadores. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 0.
- Medina Agredo, P. (2008) Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 6, núm. 1, enero-junio, pp. 79-89 Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105312257006>.

- Osandón, L. (2007). Lecciones de una década de reforma al currículum: ¿hemos aprendido a trabajar con el profesorado y las instituciones educativas? *Revista Foro Educativo*, 12, 129.
- Osandón, L. (2006). *Los docentes frente a una innovación curricular. Experiencias de resignificación de los Programas de Estudio en Historia y Ciencias Sociales* [Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación]. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile).
- Quay, J. (2013). *Education, Experience and Existence Engaging Dewey, Peirce and Heidegger*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. México: FCE.
- Santos Guerra, M.A. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones
- Silva-Peña, I. Moreno, P. Santibáñez, D. Gutiérrez, M. Flores, M. Orrego, C. Nocetti, A. (2017). *Self-study como proceso de formación de formadores/as: reflexiones en medio del camino*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/317035548>
- Schwab, Joseph J., Harper, William R. (1970.) *The practical: A Language for Curriculum*. New York, NY. Ford Foundation. National Education Association, Washington, D.C., Center for the Study of Instruction. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038332.pdf>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Zabalza, M.A (2011) *Diarios de clases: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.