

#14

OAC

Prácticas de la Enseñanza en UNRN: Una aproximación desde los discursos docentes en tiempos de pandemia

Una forma de acercarnos y conocer aspectos relevantes de la práctica docente es a través de sus discursos. En el caso de la UNRN, estos relatos son plasmados en una herramienta: la autoevaluación docente de la UNRN.

Esta investigación pretende conocer cómo perciben lo/as docentes universitarios su rol de educadores y especialmente cuáles son los criterios con los que valoran su propia práctica de enseñanza. Para dar respuestas a estas preguntas, se analizaron, de manera cualitativa, las autoevaluaciones respondidas de todas las carreras de la UNRN del año 2020.

OAC

**Prácticas de la Enseñanza en UNRN:
una aproximación desde los discursos docentes
en tiempos de pandemia¹**

Febrero 2022

¹ En colaboración con la Mg. Marta Kisilevsky y la Mg. Ana Capuano (Asesoramiento Metodológico). Con la participación de Wenceslao Gómez Rodríguez y Diego Rodríguez, de la OAC, en la codificación y reporte de datos.

Los estudios producidos por la OAC se realizan con el empleo de datos e información obrantes en los sistemas de la Universidad con objetivos científicos y de desarrollo institucional y en cumplimiento de la Ley 25.326 de Protección de los Datos Personales, artículos 5 y 11, y del CCT No Docente (Decreto 366/06) que establece los deberes de fidelidad y discreción con respecto a todos los hechos e informaciones para el ejercicio de las funciones de la dependencia (Artículo 20. Estatuto de la UNRN)

INDICE

1. Introducción
2. La autoevaluación docente: apuntes sobre una identidad profesional
3. Abordaje metodológico, universo de análisis y características de la muestra
4. El trabajo docente en tiempos pandémicos. Aspectos generales
5. La continuidad pedagógica en la UNRN: sucesión de momentos diferenciados
6. La “nueva normalidad” pedagógica
 - 6.1. Estrategias didácticas diversas
 - 6.2. Los soportes y dispositivos de la enseñanza
 - 6.3. El vínculo pedagógico
 - 6.4. Impacto de la virtualidad en el proceso pedagógico: de la retención al abandono
 - 6.5. Estrategias de evaluación
 - 6.6. Aspectos comunes en las prácticas docentes
7. A modo de conclusión

1. Introducción

La docencia universitaria como práctica pedagógica de mediación cultural, reflexiva y crítica se lleva a cabo en las instituciones, en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. El ejercicio de la docencia es un trabajo profesional que tiene efectos sustantivos, tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, en tanto facilita la apropiación crítica de saberes disciplinares y de herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional (Tenti Fanfani, 2009)

Una forma de acercarnos y conocer aspectos relevantes de la práctica docente es a través de sus discursos. En el caso de la UNRN, estos relatos son plasmados en una herramienta: la autoevaluación docente de la UNRN. La misma contiene un corpus que permite acercarse a la descripción de los docentes sobre su práctica y sus estrategias didácticas.

Es importante señalar que las autoevaluaciones solicitadas son textos, que, pese a que contienen ejes o lineamientos vertebradores, presentan flexibilidad, diversidad de extensión y profundidad. A diferencia de un currículum vitae estandarizado que hace hincapié en productos, logros y actividades, en estos textos el docente incluye una descripción de su trayectoria (avances y desafíos) así como una reflexión sobre su propio proceso como educador. En algún sentido, da lugar a lo que Susana García Salord (Salord, 2010: 105) señala como el “registro oficial de las condiciones sociales y materiales de existencia (...) dando lugar a los recorridos, al proceso que un individuo hace mientras se *va haciendo académico*”.

El punto de partida de este trabajo de investigación se basó en las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las problemáticas sobre las que reflexiona el/la docente cuando indaga en su propia práctica? ¿Cuáles son las cuestiones o líneas en las que se concentra su discurso? ¿Cómo repercutió la pandemia y el pasaje a la virtualidad en su práctica docente? ¿Se observan diferencias significativas en esas reflexiones según disciplinas del conocimiento y cargo docente?

En síntesis, en esta investigación se pretende conocer cómo perciben lo/as docentes universitarios su rol de educadores y especialmente cuáles son los criterios con los que evalúan su propia práctica de enseñanza. Para dar respuestas a estas preguntas, se analizaron, de manera cualitativa, las autoevaluaciones² respondidas de todas las carreras de la UNRN del año 2020.

² Estos instrumentos fueron analizados en el marco de la Ley Habeas Data, de Protección de datos personales, número 25326/2000. La información se presenta en forma de áreas/disciplinas del conocimiento para proteger tanto en el análisis como en la divulgación, la identidad de los sujetos que brindaron información y garantizar su uso exclusivamente para fines de gestión de la universidad.

2. La autoevaluación docente: apuntes sobre una identidad profesional

Analizar cómo la enseñanza es vista por los propios sujetos a través de la autoevaluación no se trata solamente de observar la claridad expositiva, la planificación de la enseñanza, la coherencia de la evaluación, de los aprendizajes con la enseñanza o la pertinencia de la selección bibliográfica. El sentido de esta evaluación se potencia en cuanto deja de ser una actividad aislada: cuando lo/as docentes pueden revisar su tarea en un ambiente de diálogo en el que existen mayores posibilidades de reflexión sobre sus estrategias de enseñanza y propuestas curriculares, así como también sobre los condicionamientos, contextos y sentidos de su enseñanza (Roig, 2019). Las autoevaluaciones son un proceso de pensamiento propio de lo/as docentes que involucran la reflexión y el análisis sobre su enseñanza. Constituyen reflexiones críticas sobre su práctica, donde se asumen errores como aprendizaje y sirven para diseñar nuevas instancias pedagógicas (Arbesú, 2014).

El análisis de los relatos de lo/as docentes permite evidenciar cuáles son los criterios que utilizan para responder las autoevaluaciones así como las relaciones que establecen entre esos criterios, el contexto social más general, la relación con la institución y con los/as estudiantes. Es decir, posibilita no sólo describir con qué dimensiones se piensa cada docente a sí mismo, sino también cómo lo valora y en relación con qué otros elementos lo vinculan³.

Dado que el eje central de este trabajo se asienta en una mirada pedagógica sobre las percepciones que lo/as docentes tienen sobre su práctica, el interés se focaliza en conocer qué valora del rol docente y cómo construye y desarrolla su propia identidad profesional, qué lugar tiene el contenido disciplinar, qué estrategias metodológicas despliega y cuáles son (si los hay) los espacios de experimentación de nuevas propuestas formativas.

Es importante destacar que la reflexión sobre la enseñanza universitaria excede ampliamente al trabajo circunscrito dentro de las paredes del aula. La necesidad de vinculación territorial, la atención a nuevas demandas sociales, políticas y económicas, así como la responsabilidad social, dan por supuestas una serie de habilidades para la transmisión que no viene dada solamente por la formación disciplinar o la investigación. En este sentido la cuestión de la enseñanza es central en la construcción de una universidad que alberga a grupos de estudiantes. Enseñar atendiendo a las necesidades de esos grupos caracterizados por su diversidad es un factor que con seguridad modificará los fenómenos de exclusión representados en la metáfora de la "puerta giratoria" (Ezcurra, 2011; Tinto, 2001). Si bien se reconoce que no es único, si es central en lo que respecta a las tareas que lo/as docentes deben realizar.

³ Una breve descripción de la autoevaluación de la UNRN la define como una actividad que lo/as docentes deben realizar una vez al año en conjunto con la presentación de su CV actualizado. Ambas constituyen insumos para la evaluación que autoridades y evaluadores externos realizan del plantel docente. La autoevaluación consiste en una guía de preguntas donde se busca que los docentes se expresen sobre su práctica, estrategias, vínculo con pares, con directivos, con estudiantes, así como una descripción de actividades de investigación, extensión, publicaciones y actuación en consejos de la Universidad.

François Dubet (2006) sostiene que la enseñanza está anclada en un “oficio” en la medida en que quienes la realizan se los forma y se les paga para actuar sobre otros; quien enseña tiene como meta fundamental transformar a sus estudiantes. La idea de oficio “remite entonces a la manera en que uno hace su trabajo, cómo lo hace” (...)

“Pero el oficio no carece de puestas a prueba. Es la constatación de lo hecho o producido, como producto del propio trabajo, lo que asegura no sólo la confianza y autoridad hacia la figura del docente, en este caso, sino la identidad profesional” (Alliaud, 2009: 93-92).

Esta identidad no se agota en los conocimientos y conceptos albergados en las distintas disciplinas. Incluye toda una gama de habilidades cognitivas y prácticas culturales generales que requieren ser transmitidas de manera metódica: buscar, interpretar y organizar informaciones, utilizar instrumentos y herramientas informáticas, elaborar planes de acción, comunicarse y expresarse de forma oral, escrita, gráfica, corporal, así como un amplio campo de disposiciones valorativas y sociales, como cooperar con otros, respetar las divergencias y las diferencias, actuar conforme a valores, etc. (Davini, 2015).

Analizar las dimensiones de ese campo de disposiciones valorativas y sociales de lo/as docentes que se utilizan para pensar su propia práctica permite conocer los criterios con los cuales evalúa su rol y cómo construye su propia identidad profesional. Es por ello que se recurrió al análisis de la visión del ejercicio docente a partir de la reflexión sobre la propia experiencia (Zeichner, 1993). En este sentido, se abordaron, entre otros, aspectos vinculados a la toma de conciencia sobre las fortalezas y debilidades de su experiencia docente, señalando la particularidad que analizamos relatos en un contexto inusual para la docencia universitaria, como la virtualidad no planificada a partir del aislamiento social y preventivo decretado por el gobierno nacional.

Interesa resaltar este último aspecto, dado que el material que se analiza -el contenido de las autoevaluaciones 2020- está atravesado por la situación de pandemia y contiene relatos con una gran cantidad de puntos en común. Así como se advierten problemáticas similares para asignaturas disímiles, se destacan similitudes en la planificación y en las estrategias desplegadas en las diversas disciplinas. Es importante destacar que la mediación de las herramientas tecnológicas para el dictado de las asignaturas generó situaciones de semejanzas en las distintas etapas atravesadas durante el año 2020.

3. **Abordaje metodológico: universo de análisis y características de la muestra**

La estrategia metodológica se basó en un análisis cualitativo de las autoevaluaciones. A modo de contexto, se utilizaron datos cuantitativos con el objetivo de conocer las características de la muestra.

El análisis cualitativo permite generar dimensiones o categorías de análisis desde los datos relevados y no desde categorías teóricas, a veces descontextualizadas. Se optó por un “modo analítico” (Demazière y Dubar, 1997), esto es, analizar las autoevaluaciones mediante la identificación de las principales categorías (dimensiones y subdimensiones) que organizan sus relatos. Se realizó un proceso de codificación abierta, esto es, fragmentación, clasificación y etiquetado de los datos en función de dimensiones, subdimensiones y categorías iniciales de análisis que se diseñaron previamente en una matriz de análisis. Si bien se trabajó con códigos preestablecidos, dada las características de las preguntas de la autoevaluación (codificación top-down) se agregaron nuevos códigos emergentes de los datos. Este proceso involucró una parte de diseño manual a partir del ordenamiento de la información y una segunda parte donde se utilizó como soporte del análisis un software.

La codificación es un procedimiento propio de la investigación social que contribuye a articular los datos con los conceptos, su desarrollo tiene lugar en momentos diferentes del proceso de investigación (Hemilse Acevedo, 2011). En los diseños cualitativos, cuyo objetivo es interpretar realidades significativas considerando la perspectiva de los actores involucrados, la codificación es una tarea recursiva que está inserta en la estrategia de análisis de los datos, otorgando un carácter interactivo al proceso.

En este tipo de investigaciones, la función de los códigos es orientar el proceso de análisis en referencia al marco conceptual, las hipótesis y los objetivos. Inicialmente, en el diseño del proyecto de investigación, se define un listado de códigos que reflejan los conceptos principales que se abordarán. Esta nómina no es estática sino que es revisada, reformulada y ampliada a la luz de los hallazgos y aspectos emergentes del análisis de datos.

En esta investigación, este trabajo estuvo a cargo del equipo técnico de la Oficina de Aseguramiento de la Calidad (OAC). Para la segmentación y la codificación de las autoevaluaciones utilizaron el software informático Atlas.ti, el cual facilitó la lectura y la interpretación de cada documento.

Se definieron siete dimensiones asociadas a una matriz de análisis diseñada previamente (que el software identifica como Familias de Códigos): aspectos institucionales; características del trabajo docente; estrategias para la motivación; evaluación; práctica docente, rol docente y representaciones sobre sus estudiantes. Estos conceptos fueron definidos parcialmente y de forma bastante amplia, funcionando como sensibilizadores que se precisaron a partir de la lectura de las autoevaluaciones.

Cada documento fue segmentado en porciones de texto, oraciones o párrafos, a los que se fueron asignando códigos del listado inicial. Además, durante la lectura de los mismos se identificaron aspectos significativos de las prácticas docentes que no habían

sido contemplados en los códigos originales o que requerían otro nivel de especificación, generándose “códigos emergentes”.

Cada autoevaluación fue identificada de acuerdo a datos de información general que permitían realizar distinciones en el corpus documental según antigüedad docente, dedicación, género, nivel de estudios y rama del conocimiento⁴. Estas distinciones facilitaron la producción de reportes. En primera instancia se agruparon las autoevaluaciones según Rama del conocimiento, distinguiendo entre Ciencias Básicas y Aplicadas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Ciencias Humanas; y, posteriormente, según la Categoría docente, Titular, Asociado/a, Adjunto/a, Jefe de Trabajos Prácticos, Ayudante de Primera. Asimismo, se fueron redactando memos, reflexiones críticas o inferencias analíticas a medida que se realizaba la lectura.

Finalmente, se construyeron dimensiones conceptuales considerando enunciados descriptivos e interpretativos.

Breve caracterización de la muestra

El análisis se basó en el total de las 470 autoevaluaciones elaboradas en el año 2020 sobre un total de 1511 docentes (31%). Se cuenta con una relevante cantidad de casos y según la caracterización realizada puede afirmarse que la muestra es diversa, lo que permite contar con variedad de relatos y experiencias.

Según sede, los porcentajes de respuesta fueron: Alto Valle y Valle Medio, (24,8%), Atlántica (46,9%) y Andina (32,5%).

Sede	Muestra	Total UNRN	%
Alto Valle y Valle Medio	188	759	24,8%
Andina	141	434	32,5%
Atlántica	149	318	46,9%
Total	470	1511	31,1%

Con relación a la Categoría Docente, respondieron el 36,8% de lo/as profesores y el 27,3% de auxiliares.

Categoría Docente	Muestra	Total UNRN	%
Auxiliares	248	908	27,3%
Profesores	222	603	36,8%
Total	470	1511	31,1%

El mayor porcentaje de docentes que respondió a la autoevaluación corresponde a lo/as Profesores/as Titulares (43%) seguido de los Profesores/as Asociados/as (38%). Por el contrario, los valores más bajos corresponden a los Ayudantes de Primera (24%).

Cargo	Muestra	Total UNRN	%
Titular	16	37	43%
Adjunto/a	177	490	36%

⁴ Cabe mencionar que la información de base sobre la que se trabajó fue anonimizada desde el inicio de la investigación.

Asociado/a	29	76	38%
Ayudante de Primera	102	431	24%
Jefe/a de Trabajos Prácticos	146	477	31%
Total	470	1511	31%

Contestaron la autoevaluación el 48,8% de docentes con dedicación completa, parcial 30,5% y simple 29,3%.

Dedicación	Muestra	Total UNRN	%
Completa	61	125	48,8%
Parcial	64	210	30,5%
Simple	345	1176	29,3%
Total	470	1511	31,1%

Se destaca el alto porcentaje de respuesta de los docentes con dedicación completa: en su mayor parte se trata de docentes regulares y la autoevaluación es un insumo que se utiliza para las instancias de reválidas de sus cargos.

4. El trabajo docente en “tiempos pandémicos”. Aspectos generales

Uno de los ejes que tuvieron una característica diferencial en el trabajo docente en este “tiempo pandémico” fue la búsqueda y el desarrollo de estrategias de virtualización de la enseñanza. El despliegue de nuevas habilidades se vio plasmada en el aprendizaje del uso de diversas aplicaciones, de las herramientas de la plataforma Moodle y en la generación de nuevas formas de interacción con colegas y con estudiantes, entre los temas más mencionados. Por otro lado, desde una perspectiva operativa se dio apoyo técnico a la/os estudiantes, se aprendió a grabar las clases ante una cámara, se organizaron reuniones virtuales, como algunos ejemplos de ello.

Es notable la modificación de la noción de “tiempo”: la virtualidad coloca al proceso de enseñanza y aprendizaje en un tiempo “envolvente”, “multiplicado”, “dividido” en el cual la nota más saliente es la fragmentación de la atención.

La sobrecarga laboral pareciera ser una percepción común entre lo/as docentes, materializada en horas extra que modifican lo que configuraba la jornada laboral en la enseñanza presencial.

Resumiendo, de la lectura de las autoevaluaciones surgen temas recurrentes como:

1. Falta de disponibilidad de dispositivos, problemas de conectividad, escaso conocimiento de dominio básico de las herramientas y de las posibilidades de uso.
2. Construcción de nuevos vínculos con los estudiantes mediados por la tecnología. Lugar del trabajo grupal en el aula virtual. Reemplazo de herramientas de comunicación presenciales por virtuales (redes sociales).

3. Gestión del tiempo: nuevos significados de carga horaria. Tiempos para planificar las clases. Uso del tiempo por el docente y por lo/as estudiantes. El tiempo laboral combinado con el tiempo de cuidados y actividades cotidianas.

4. Selección de los contenidos: qué criterios considerar para un recorte basado en la imposibilidad de dictar su totalidad en la virtualidad.

5. Evaluación de los aprendizajes: tipo de saberes esperados. Consignas: repetición de conceptos y dominio de información versus elaboración cognitiva a partir de la reflexión de los estudiantes. Estrategias de retroalimentación sobre sus producciones (Roig, 2019).

Estos y otros aspectos serán abordados en los apartados siguientes.

5. La continuidad pedagógica en la UNRN: sucesión de momentos diferenciados

La lectura general del material permite visualizar la existencia de una cronología de hechos. En particular, aquellos aspectos referidos al rol docente (valoración del rol docente, construcción de su identidad profesional, balance general de la actividad y experiencia en el año 2020) presentan resultados similares en todas las sedes y áreas del conocimiento. Estas recurrencias pueden estar relacionadas con las características disruptivas del pasaje a la virtualidad y la necesidad de continuar dictando clases, lo que generó una búsqueda de adecuación pedagógica y condiciones de adaptabilidad que en algunos aspectos fueron similares. El análisis del discurso docente en momentos de presencialidad plena, quizás permitiría observar diferencias en las estrategias didácticas entre disciplinas o por cargos docentes, pero en las autoevaluaciones del año 2020 no se presentan esas distinciones.

Momento 1: de la incertidumbre a la flexibilidad pedagógica

La virtualidad significó un desafío pedagógico que implicó pensar cómo enseñar en un escenario mediado por la tecnología, en un contexto en el cual no hubo planificación previa. Esta modalidad produjo principalmente modificaciones de *espacio y tiempo* y junto con ellas la necesidad de pensar y diseñar nuevas estrategias de enseñanza, la reorganización de saberes y contenidos, incluida su revisión, asignando prioridades sobre qué enseñar, y con ello la modificación de programas de las asignaturas así como la creación de materiales con diversas características. Lo inmediato de la situación encontró a lo/as docentes buscando adaptarse, flexibilizando sus esquemas de enseñanza, desarrollando estrategias docentes pero a su vez reformulando el vínculo tradicional con lo/as estudiantes y adentrándose en uno nuevo, a través de los cambios en las formas de comunicarse.

En su discurso se menciona de manera recurrente los desafíos tanto personales como profesionales/académicos que implicó el pasaje de la presencialidad a la virtualidad, un acontecimiento disruptivo, inmediato, que permitió desplegar múltiples potencialidades y también resistencias.

Sobre esto último, algunas de ellas comenzaron a ceder a partir de la necesidad de dar continuidad a las clases en la virtualidad: se visualiza que fue importante ser sostén de lo/as estudiantes en el nuevo contexto educativo, posibilitando espacios de encuentro, contacto e incentivo para continuar los estudios. Junto con este nuevo

posicionamiento, se destaca también la necesidad de capacitarse y explorar las potencialidades que presenta esta modalidad de enseñanza.

El conocimiento de nuevas posibilidades didácticas y pedagógicas generó multiplicidad de experiencias que permitieron pasar de una situación de incertidumbre vinculada a cómo continuar dando clases a la materialización de diversas estrategias.

“Fue un año particularmente complejo. Durante el primer cuatrimestre a las dificultades propias del imprevisto pasaje a la virtualidad se sumaba las pocas certezas respecto a la duración del aislamiento, dificultando cualquier tipo de planificación” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“Durante la pandemia el trabajo se transformó en un acompañamiento durante las primeras semanas para ayudar a incorporar a todos los estudiantes a la plataforma, coordinar una nueva forma de trabajar y contener las incertidumbres de estudiantes que estaban iniciándose en la vida universitaria y muchos de ellos no estaban en su ciudad. Simultáneamente realice una migración y adaptación de los contenidos utilizados en el desarrollo de las cursadas a la modalidad virtual; aprendiendo sobre la marcha y a contra reloj sobre las estrategias y herramientas disponibles en la plataforma hasta que se realizó el cursillo introductorio por parte de la universidad” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“Fue una experiencia en la cual se trabajó condicionados por el tiempo, adecuando las clases tanto prácticas como teóricas y los trabajos prácticos a la par del hacer sobre todo en lo que refiere al período del primer cuatrimestre” (Ciencias Sociales)

“Algunos aspectos como: trabajar a contratiempo, poner en marcha recursos y herramientas nuevos, equilibrar las problemáticas y dificultades personales con aquellas que también tuvieron los estudiantes tienen un aspecto negativo a mi entender que es la imposibilidad de reflexión previa sobre la práctica propuesta y a su vez aspectos positivos como aprender en el hacer, desarrollar capacidades de adecuación, flexibilidad ante la adversidad, reaprender, búsqueda y aprendizaje de nuevos métodos, recursos y herramientas didácticas digitales” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“Las clases pasaron a ser más concentradas en tiempo (ante requerimiento de las autoridades de la universidad de, en la medida de lo posible, hacer clases más cortas para garantizar el acceso del alumnado a las mismas), lo que implicó un desafío extra de planificación, al que se suma el hecho de que los docentes pasamos a tener que hacer uso de recursos tecnológicos con los que hasta ese momento no estamos tan familiarizados (grabación, edición, etc.)” (Ciencias Sociales)

“Flexibilidad” y “adaptación” son palabras recurrentes en sus discursos y que dan cuenta de la necesidad de adoptar otro enfoque en un contexto marcado por la incertidumbre del tiempo que duraría la situación sanitaria y de las características aún poco claras que asumiría el dictado de clases virtuales.

“Dadas las inéditas circunstancias de este año, con el pasaje a la virtualidad prácticamente de una semana a la otra, la planificación de las clases tuvo que volverse lo más flexible que fuera posible” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“Fue un trabajo que demandó una adaptación rápida para la continuidad de las clases pese a las circunstancias” (Ciencias Sociales)

Es recurrente leer en los relatos que la situación de incertidumbre generalizada que se vivió al inicio de la pandemia desplazó transitoriamente de la centralidad los procesos de enseñanza para dar lugar a emergentes vinculados a sus dudas, su lugar en la universidad -estudiantes ingresantes- asumiendo lo/as docentes un rol de sostén y contención.

“En esta oportunidad el grupo de estudiantes en general, necesitó mucha contención, posiblemente por la situación que nos toca vivir. Recibí muchos mails expresando situaciones difíciles, particulares que estaban transitando. Entendí que, como docente además de acompañar el proceso de aprendizaje esta vez, también me tocaba escuchar y traté de hacerlo lo mejor que pude” (Ciencias Humanas)

“Durante esta pandemia como docente intenté no sólo "dar clases", sino generar un espacio de contención y socialización para que cada participante tuviera su espacio de compartir no sólo saberes, sino también sus circunstancias, promover la empatía en los grupos, trabajar la paciencia (en primer lugar con uno mismo), y asumir que estábamos (y estamos) ante un desafío enorme donde el transcurrir en la Universidad está dentro de múltiples situaciones personales que debemos entender y atender” (Ciencias Sociales)

Frente a la complejidad de la situación, lo/as docentes consideran como fortaleza haber logrado la permanencia y participación de aquella/os estudiantes que pudieron continuar y finalizar la cursada.

“Ha sido desafiante la modalidad especialmente por el acceso aún más difícil a aquellos alumnos con mayores dificultades en el proceso de aprendizaje, pero observando los números y rendimientos de los alumnos, no he podido observar resultados peores que en otros años, lo cual, a mí criterio muestra una superación satisfactoria de las restricciones de la virtualidad” (Ciencias Sociales)

“Creemos que la deserción fue prácticamente nula, logramos la retención de los alumnos, y que no pierdan la cursada” (Ciencias de la Salud)

“Destacamos que, quienes han podido sostener la cursada, han demostrado un notorio manejo del trabajo autónomo respecto a los recursos y proyectos propuestos” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

Momento 2: diversas apropiaciones de la virtualidad

Una recurrencia en los discursos es el planteo de la necesidad de la presencialidad de la educación universitaria como espacio de encuentro, debate, intercambios, característicos de este nivel. Se volvió necesario contextualizar la situación de pandemia para comprender que había que reformular el rol y las prácticas situadas en un lugar de trabajo, el aula, para reemplazarla por la instancia virtual. A partir de allí, se observa un pasaje diferenciado a la virtualidad considerando varios elementos.

La conectividad se menciona de manera recurrente como problema, vinculado a dos aspectos: por un lado, la/os estudiantes que no tenían recursos o eran insuficientes y, por otro lado, las falencias tecnológicas en cuanto a equipamiento y conectividad de la/os docentes.

“Fue un año donde el esfuerzo fue superior como docente para adaptar las clases de la mejor manera posible a la virtualidad, en razón del contexto de pandemia en el que nos encontramos, con las complicaciones que ello implicó tanto para el docente como para los estudiantes. Como ejemplo puede citarse falta de dispositivos, de conectividad, hijos a cargo en el mismo espacio físico durante las clases, etc.” (Ciencias Sociales)

“La virtualidad nos enfrentó a un gran desafío, motivar el aprendizaje en el estudiante, al cual no lo teníamos en presencialidad, este alumno en contexto de pandemia estaba detrás de una pantalla, muchas veces y la gran mayoría con cámara y micrófono apagado, otras tantas sin conectividad, no puedo negar que ha sido un año de muchas horas de trabajo sentada frente a la computadora, revisando el cronograma de años anteriores, aprendiendo de nuevas estrategias que hasta el momento no había utilizado, contábamos con el aula de la asignatura, el cual hasta fines del 2019 y comienzos de este 2020 constituía un repositorio de guías y de bibliografía, funcionaba como soporte de la actividad presencial” (Ciencias de la Salud)

Sin embargo, incluidos los discursos más resistentes, se observa el despliegue de múltiples estrategias de apropiación de la virtualidad como nuevo espacio de enseñanza.

“Nos enfrentamos a tener que aprender a dar clases de otra manera y sin posibilidad de un tiempo para hacerlo: lo hicimos sobre la marcha, las exigencias fueron muchas y esto no siempre fue comprendido. No obstante, supimos hacer frente a las dificultades en equipo y obtuvimos resultados satisfactorios” (Ciencias Humanas)

“El mayor obstáculo fue la virtualidad, con las complicaciones que trae aparejada (problemas de conexión/señal, posibilidad de contar con dispositivos compatibles o suficientes para tener una experiencia completa) y la reorganización del día a día, sobre todo para aquellos/as con hijos. Fue un desafío para los estudiantes realizar cursada, trabajos y estudiar solos/as. En muchos casos faltó la motivación del taller, en el que se comparten experiencias y se trabaja siempre en un contexto favorable y de experiencias

compartidas. Para mí, como docente, fue un desafío adaptar los contenidos y trabajos a la modalidad virtual. En cuanto al vínculo interpersonal, se vio afectado ya que no pudimos conocernos personalmente, como comenté antes, pocos estudiantes activaban sus cámaras y no los pudimos conocer directamente” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“La programación de actividades en las Aulas Virtuales insume una cantidad de tiempo mayor a la dedicada a la preparación de clases presenciales. Por ello, ha sido un año de demasiada carga de trabajo. En general, considero que el apoyo del personal administrativo y de las autoridades académicas a los docentes fue escaso. Un poco mejor resultó el apoyo del personal técnico vía foro de consultas técnicas” (Ciencias Sociales)

En la diversidad de los relatos encontramos un grupo mayoritario con limitado acercamiento al uso y conocimiento de las plataformas virtuales y otro más acotado con conocimientos previos y experiencia en el trabajo virtual. Esta situación tensiona su discurso entre aquellos/as que pudieron adecuarse rápidamente a la nueva situación y quienes tuvieron más carga de trabajo, vinculada a la capacitación previa para el posterior desarrollo de contenidos y estrategias didácticas.

“Creo que tener experiencia y preparación en entornos virtuales de aprendizaje, facilitaron muchas cuestiones en cuanto a las herramientas y recursos virtuales” (Ciencias Humanas)

“Me ha obligado a interiorizarme en cuestiones de manejo de multimedia, particularmente al uso de las diversas plataformas provistas por la UNRN. Si bien resta mucho por aprender, el manejo básico de estas plataformas, me ha permitido efectuar un seguimiento de la comunicación con los alumnos y un dictado efectivo de la cursada. Esto ha insumido al menos tres veces más de tiempo, de lo que normalmente utilizo para mis actividades de docencia. Sin embargo, tomo como positivo la posibilidad de haber crecido en una nueva (para mí) estrategia didáctica, que en tiempos normales fortalecerá mis tareas docentes.” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“Si bien la pandemia implicó muchas modificaciones en el desarrollo de las clases, la modalidad virtual me permitió poner en práctica varios conocimientos que había adquirido en cursos de capacitación y, además, me alentó a continuar aprendiendo sobre el uso de la tecnología con fines pedagógicos” (Ciencias Sociales)

“Creo que en general el haber tenido funcionando las aulas virtuales y tener una mínima noción de cómo manejar diferentes herramientas dentro de las mismas (adquiridas en la especialización docente con anterioridad) fue una ventaja a la hora de empezar a usarlas como principal modo de vinculación con los estudiantes” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

Para lo/as docentes con escasos o sin saberes previos, el desafío de enfrentarse a la apropiación de conocimientos tecnológicos para su uso en los procesos de enseñanza, implicó una capacitación formal e informal acelerada. Es por ello que este

grupo coincide en que dedicaron mucho tiempo a la preparación del material didáctico y a la selección de contenidos, con diferentes evaluaciones sobre esos hechos.

“El 2020 fue un desafío porque no conocía la existencia de la plataforma bimodal. La formación que nos ofrecieron en marzo fue, en este sentido, de una gran ayuda para conocer la herramienta y poder adaptar los contenidos. Creo que aprendí mucho, pero además llegué a sentirme cómoda con la virtualidad. En la presencialidad propongo hacer búsquedas en internet que muchas veces no hacen eco en los estudiantes y en la virtualidad tuvieron gran éxito” (Ciencias Humanas)

“En mi caso en particular, el cambio a modalidad virtual implicó tener que preparar todas las clases de nuevo, lo cual significó una sobrecarga laboral muy importante. Además, hubo que aprender a dominar todo lo relacionado con la virtualidad, sobre la marcha. En mi caso en particular, realice 4 cursos de capacitación a lo largo del año. Las clases se dieron virtualmente, en los mismos horarios que hubiéramos utilizado de manera presencial. Sumado a eso, también surgieron actividades propias de la virtualidad, que demandaban mucho tiempo, como el subir a la Plataforma Virtual (que siempre fue muy lenta) las grabaciones de las clases, los resúmenes de lo trabajado, videos con explicaciones adicionales, responder las consultas de los alumnos en los Foros, etc. Además, tuvimos que elaborar una nueva modalidad de evaluación virtual, que demandó muchísimo trabajo” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

Si bien se observan puntos de partida desiguales, y un mayor esfuerzo realizado por la/os docentes sin conocimientos previos, podría argumentarse que esta apropiación de saberes de manera rápida dada por el contexto, les permitió desarrollar una cursada desplegando múltiples potencialidades. La heterogeneidad de base fue acompañada de mayor o menor nivel de esfuerzo por adquirir conocimientos tecnológicos, así como adecuar los contenidos y el curso a la modalidad virtual.

Para cerrar este apartado, mencionamos que otra de las recurrencias observadas en los relatos se vincula con la adecuación a la virtualidad, horarios difusos, relacionado a mixturas entre lo laboral y la vida cotidiana, sumado a la carga de cuidados y actividades del hogar.

“La pandemia nos atravesó a todas, y complejizó principalmente la gestión de los tiempos que se designaban a la tarea docente y a las actividades familiares. El gran desafío en mi caso fue articular mi trabajo docente con el acompañamiento escolar para mi hijo y mi hija que cursaban educación primaria, y las actividades cotidianas de una familia, signada profundamente por la preocupación de la situación sanitaria general” (Ciencias Humanas)

“Si tuviera que caracterizar el trabajo docente en pandemia en una palabra diría "agotador". El principal factor que influye en esta caracterización es el hecho de que no exista una separación (física/temporal) entre el espacio de

trabajo y el hogar...Este contexto también hace que los horarios de trabajo sean difusos: a veces preparaba clases en la madrugada, hasta las 4 o 5 de la mañana; otras veces me levantaba a las 6 para tener unas horas de trabajo en solitario” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

Momento 3: estabilidad y consolidación de equipos de trabajo

La situación disruptiva vinculada a la inmediatez del pasaje a la virtualidad dio paso a una mayor estabilidad a lo largo del primer cuatrimestre y principalmente entre este y el segundo cuatrimestre.

“Durante el año se pudieron implementar nuevas estrategias y que, acorde al contexto en el que nos encontrábamos, favorecieron los procesos de enseñanza aprendizaje del grupo clase. Esta dinámica se logró con el paso del tiempo, ya que en un principio el cambio de presencial a virtual implicó mucha desestabilización para todo el grupo” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“En líneas generales estar en el primer y segundo cuatrimestre con lxs estudiantes de primer año me permitió observar un gran avance, ya sea en cuanto habilidades sobre la utilización de la plataforma, como en la comprensión lectora y desarrollo de las actividades” (Ciencias Humanas)

“En el transcurso del año fui aprendiendo parte de las herramientas del Moodle que en muchos casos me resultaron intuitivas, hecho que me fortaleció para el armado de la asignatura que tengo a cargo en el segundo cuatrimestre. En la misma se rediseñaron guías de trabajos prácticos, nos capacitamos para el diseño de los parciales y fuimos incorporando actividades” (Ciencias Sociales)

Se menciona con frecuencia una mejora y consolidación de los vínculos laborales con la/os demás docentes de las asignaturas, así como con la/os director/es de carrera. La virtualidad permitió realizar más encuentros debido a la posibilidad de flexibilizar horarios así como la comunicación se volvió inmediata a partir de la creación de grupos de WhatsApp, hechos que redundaron en la consolidación de los equipos de trabajo.

“Todo se coordina mediante reuniones ya sea por Meet, o zoom. o conversaciones permanentes mediante grupos de whatsapp. Por otro lado, siempre se generan reuniones generales de la carrera lo que permite a cada equipo contar su propuesta de trabajo, de enseñanza, conversar sobre algunas particularidades de los estudiantes y pensar líneas de trabajo en conjunto y continuo” (Ciencias Humanas)

“Otra fortaleza es la coordinación con el grupo docente y directivos al momento de resolver problemas o contratiempos, con una mirada crítica constructiva para futuras planificaciones de actividades pensando en la motivación y los logros alcanzados por los alumnos” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

La estabilidad en el dictado de clases se logró a partir de la incorporación de saberes virtuales en las capacitaciones que la/os docentes fueron realizando durante el año. Hay una valoración positiva sobre los cursos brindados por la Universidad, que

presentaron las características y potencialidades del campus virtual en tiempos acotados. Los desarrollos previos que tenía la Universidad en la plataforma Moodle facilitaron el pasaje a la virtualidad. Por otro lado, no se observa como algo masivo, pero varia/os docentes mencionan su formación en otros cursos impartidos en universidades nacionales.

“En este aspecto quiero destacar el gran trabajo que ha realizado el equipo de educación a distancia y agradecer sus capacitaciones, tutoriales y permanente apoyo a los docentes estimulando el uso de herramientas y recursos de la plataforma bimodal” (Ciencias Humanas)

“Viví como positivo que la universidad pusiera a disposición de nosotros, los docentes, una capacitación especial para manejarnos con las nuevas aplicaciones y plataformas que fue necesario” (Ciencias Sociales)

“En el contexto de la pandemia, la fortaleza del ambiente de enseñanza fue la rápida adaptación de la institución, donde la UNRN brindó capacitación a los docentes para adaptarse rápidamente al uso de la plataforma virtual” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“Muchas de estas barreras u obstáculos que nos desafiaron se pudieron subsanar por la cultura previa que existía y es parte de la UNRN del uso de las TICs, especialmente, de la plataforma y campus virtuales, que en muchos casos, como en las asignaturas en las que soy docente, ya tienen una historicidad en la pedagogía "híbrida", combinando actividades presenciales con remotas, sincrónicas con asincrónicas, y ese entrenamiento y habitus hizo que tras el impacto inicial de los sucesos de la pandemia que llevaron al ASPO, rápidamente las actividades se desarrollaran en otro contexto de una nueva normalidad” (Ciencias de la Salud)

La/los docentes coinciden en que los conocimientos virtuales adquiridos muestran la relevancia del uso de las plataformas, así como las incontables herramientas que brindan los entornos virtuales seguirán siendo usadas, integrándose al dictado de clases, a pesar de la vuelta a la presencialidad, aportando recursos variados.

“Las fortalezas tampoco pueden pensarse fuera de contexto, puesto que el año 2020 nos dejó muchas herramientas vinculadas a la virtualidad, y nos hizo repensar la dinámica de clase a la que estábamos acostumbrados, lo que entiendo enriquece nuestra formación como docentes y nos deja mejor posicionados de cara a próximas clases, sea bajo la dinámica de la virtualidad o en el aula” (Ciencias Sociales)

“Habla de debilidades, aunque estas se pueden transformar en fortalezas individuales (capacidad de resiliencia personal) y grupales desde los equipos de trabajo, la posibilidad de capacitarse en cuestiones y herramientas virtuales (independientemente que desde que ingresé a la actividad docente hice uso del Campus Bimodal, no era un elemento esencial de la enseñanza/aprendizaje) y esto implica nuevas posibilidades, más dinámicas y con mayor flexibilidad. Sin lugar a dudas nuestra carrera se nutre del taller y

de la presencia en este, pero los nuevos instrumentos virtuales, en muchos casos, llegaron para quedarse” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

La posibilidad de articular este esquema, que se define como “híbrido”, permite diversificar y potenciar los modos de enseñar y aprender y muestra la necesidad de formar a la/os docentes y estudiantes con recursos que les permitan la apropiación del mismo.

“Sin dudas, creo que muchos de los cambios implementados en este contexto de pandemia pueden enriquecer la vuelta a la presencialidad. Aprender con tecnologías ofrece oportunidades cognitivas diferentes a las que se generan al aprender sin ellas. La integración crítica de las TIC a la educación permite diversificar, problematizar y potenciar las posibilidades de aprender y de enseñar. Lo cierto es que es necesario pensar en nuevas formas de escolaridad, híbridas, donde lo virtual y lo físico coexistan, donde las instituciones funcionen tanto en espacios reales como virtuales y procuren la formación de sujetos con capacidades para desenvolverse en entornos cambiantes, ciudadanos digitales dispuestos a aprender de otros y con otros a través de la adopción tecnológica” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“Lo que al principio fueron obstáculos, se convirtieron en oportunidades de ampliar los recursos didácticos, que estimo llegaron para permanecer, ya que multiplican tiempos, espacios, y herramientas, dando la posibilidad de sumar alumnos con situaciones particulares (distantes, rurales, a cargo de niños o personas mayores, etc.)” (Ciencias Humanas)

6. La “nueva normalidad” pedagógica

Una vez superados los principales problemas del inicio de la virtualidad, la/os docentes se adentraron en un contexto que puede definirse como la “nueva normalidad”, es decir un esquema donde tanto docentes como estudiantes que pudieron continuar se encontraban adaptados a la virtualidad. Ese nuevo momento permitió revisar estrategias, incorporar herramientas digitales, fortalecer el vínculo pedagógico y establecer las formas de evaluación.

6.1. Estrategias didácticas diversas

Como se mencionó previamente, en términos generales se observa el compromiso y la predisposición de lo/as docentes para adaptarse a la nueva situación, considerando las múltiples realidades que atravesaron, vinculada a la articulación entre actividades del hogar/trabajo, aprendizajes en el uso de las plataformas y adaptación de contenidos a la virtualidad.

Pensar en estrategias nos lleva a indagar en las orientaciones pedagógicas en los que, consciente o inconscientemente, se valoran algunos propósitos educativos por sobre otros, se enfatizan ciertas dimensiones del aprendizaje, poseen su propia

fundamentación, una secuencia específica de actividades, una forma particular de intervención del docente, una estructuración definida del ambiente de la clase, principios acordados para regular la comunicación, etc. (Feldman, 2010)

La enseñanza implica en sí misma intenciones de transmisión cultural. Pensarla como una práctica social, significa reconocer que responde a necesidades y determinaciones que exceden las intenciones individuales de los sujetos, en el marco del contexto social e institucional del que forman parte. Las prácticas de la enseñanza presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a la/os docentes estructurar el campo y realizar un recorte disciplinario de una manera particular, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas y, también, limitaciones (Litwin, 2008)

Sin embargo, esta dialéctica entre los aspectos individuales y las regulaciones sociales de las prácticas de enseñanza se concreta en las decisiones que la/el docente toma en torno a una dimensión que se vuelve central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula (Edelstein, 2002). Pensar en las prácticas en el contexto de virtualización de la enseñanza nos obliga también a revisar esas categorías clásicas.

El pasaje de la presencialidad a la virtualidad implicó el despliegue de múltiples y variadas estrategias y recursos: definición e implementación de clases teóricas y prácticas, clases de consultas, formas de vinculación y comunicación entre docentes y estudiantes, desarrollo de actividades para acompañar a la/os estudiantes durante las cursadas, entre las más importantes.

Es interesante observar cómo de una semana a otra hubo un cambio en el “contrato pedagógico”. En palabras de alguna/os docentes:

“El primer día de clase se realizó la exposición del programa analítico, la presentación de plataformas auxiliares para docencia no presencial (...) de acceso libre y permanente, y se estableció el contrato pedagógico consensuando entre docentes y alumnos, resaltando la necesidad de la participación “activa” de los alumnos para el cumplimiento de los objetivos planteados. Se expuso la metodología de dictado de clases (diálogo socrático con participación de los alumnos, evaluaciones diarias mediante participación del alumnado en exposición de temas asignados previamente, la necesidad de cumplimiento con el mínimo de horas de estudio no presenciales, la complementación de los contenidos teóricos con actividades prácticas, etc.), y se cumplió el 100% del contrato pedagógico al finalizar el cursado. Para la segunda clase, hubo que optar por la modalidad 100% virtual, por lo tanto se realizó un segundo contrato pedagógico en el cual no se modificaron los contenidos, pero sí la modalidad de cursado: se estableció una clase mediante google Meet de modalidad sincrónica, con opción a visualización de la misma de modo asincrónico” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“Se utilizó el Campus bimodal de la UNRN en donde se pudo desarrollar en parte la interacción entre docente y estudiantes teniendo en cuenta lo explícito (programa de la asignatura) y lo implícito estableciendo un contrato

didáctico con los y las estudiantes explicando y preguntando a los/las mismos/as acerca de cómo se iba desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje, si tenían dudas, si necesitaban clases de repaso o consulta por ejemplo” (Ciencias de la Salud)

Dada la incertidumbre del desarrollo del cuatrimestre, la/os docentes definieron diversas modalidades de dictado de clases. En algunos casos se decidió realizar clases sincrónicas, aunque con distintas finalidades: de exposición –similar a una clase presencial- o como espacio de consulta sobre dudas que surgieran en la comprensión de los temas o resolución de trabajos prácticos. En otros casos se definieron clases asincrónicas con grabación para posterior acceso de estudiantes con dificultades de conectividad. También se generaron materiales como videos cortos para utilizar como soporte. Otra de las herramientas mencionadas frecuentemente son los videos extraídos de plataformas como YouTube. Esta herramienta no fue utilizada sin un criterio sino que hay un trabajo de “curaduría”: búsqueda, recorte y definición de los materiales audiovisuales a utilizar, actividad realizada por una gran cantidad de docentes.

Una vez definida las modalidades de clases, la/os docentes reflexionaron sobre la participación de la/os estudiantes. En sus relatos se expresa que la misma fue heterogénea. Lo primero que se menciona es el problema de la conectividad, pero surgen también otros aspectos tales como el tipo de materias, año de cursada, clases numerosas o grupos reducidos.

Estas características se asocian a distintos perfiles de estudiantes así como las diferentes modalidades de trabajo que pueden desarrollarse dependiendo de cuánta/os de ella/os componen la clase.

“Al tratarse de materias de 1er año la gran mayoría de los inscriptos corresponden a estudiantes que transitan por primera vez una carrera universitaria, lo que se ve reflejado en la necesidad de adaptación frente a este cambio. Esto se vio en parte potenciado por las particularidades de la cursada 2020, disminuyendo parcialmente la interacción entre los estudiantes y los docentes, y dificultando muchas veces la participación de la/os alumnos durante los encuentros sincrónicos. En este sentido, se debe considerar que parte de la/os alumnos presentaba problemas de accesibilidad a internet o a una computadora para realizar los trabajos. Con el transcurrir de la cursada la participación y la predisposición de los alumnos aumentó considerablemente” (Ciencias Humanas)

“La respuesta por parte de los estudiantes de los años superiores en general en este contexto fue alta y similar a la que tenemos en el aula, son estudiantes con cierta autonomía adquirida, que conocemos hace 3 o más años y que por lo tanto hay un contrato tácito que no se puede atribuir a otra cosa que la presencialidad y trabajo docente previo” (Ciencias de la salud)

En algunas carreras de Ciencias Básicas y Aplicadas:

(...) “se trabaja mucho en grupo, esto lleva a que los estudiantes puedan intercambiar información y explicaciones sobre diversos temas, lo que es importante al momento de desarrollar trabajos de campo o trabajos prácticos grupales. Esto a su vez permite que el docente se encuentre cerca de los alumnos al participar en el intercambio de opiniones. Este año considero que el principal obstáculo fue la pérdida del contacto con los estudiantes en las clases de consulta, ya que hay ciertos temas que requieren esquematizaciones en el pizarrón o en papel y fue complejo hacer la explicación verbal y gráfica de forma simultánea” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“El fenómeno de evocación, que dificulta los aprendizajes significativos, se ha visto acentuado en este año de pandemia. En efecto, las clases virtuales nos han llevado a que la construcción colectiva del conocimiento, los debates y la experimentación sean, cuando eso ocurría, de baja intensidad y productividad de parte de los estudiantes” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

Frente a la dificultad que observaban para la participación de sus estudiantes en las clases virtuales se pensaron distintas estrategias de estímulo. En algunos casos se plantearon clases de consulta con grupos más acotados, encuentros por fuera del horario de clases, consultas particulares, seguimiento más personalizado cuando se detectaba dificultad en la participación o en la falta de entrega de trabajos prácticos, estrategias didácticas que implicaban su participación, etc.

“Durante el primer cuatrimestre, se observaba que siempre respondían los mismos estudiantes, tal como suele pasar en las clases presenciales. En el segundo cuatrimestre, con la incorporación de videos interactivos para la teoría, se realizaban preguntas multiple choice, verdadero/falso, o para completar, durante el video, con lo que cada estudiante debía responder la/s pregunta/s cuando veía el video. No implicaba una nota en la materia, y podían volver a responder todas las veces que quisieran, ya que se configuró de esa manera. Esto implicaba que debían prestar atención a lo que se decía para poder responder correctamente” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“Asimismo, como notábamos que faltaba que los alumnos interactúen entre ellos o poder escuchar su voz, optamos por sumar dos actividades: una de foro debate cuya exposición por parte del alumno es por un video de como máximo 2 min. Y luego, la actividad de juego de rol” (Ciencias Sociales)

Otra/os docentes vincularon la participación con las notas de cursada, convirtiéndola en un elemento de la evaluación.

“En los cuestionarios y en los foros se evaluó la participación o no en los mismos. En las tareas se evaluaron con nota las entregas realizadas de acuerdo al grado de corrección de las mismas. En el caso de los videos, se les solicitó posteriormente que acompañaran el mismo de una interpretación de la reacción que ocurría en cada caso y eso dio lugar a distintas notas, de

acuerdo al grado de profundidad que desarrollaron, luego de varios intercambios en el foro” (Ciencias Sociales)

Mencionamos también que los docentes auxiliares desplegaron cantidad de actividades y presentaciones, asociadas a la multiplicidad de recursos que presenta la herramienta virtual Moodle para su desarrollo.

“A pesar del contexto en el que se dictó la materia el balance general es muy bueno. Desde mi cargo de auxiliar desarrollé clases prácticas virtuales para todas las unidades dictadas en la materia. Para las prácticas realicé videos propios: organismos de tamaño pequeño los realicé en plastilina para mostrar sus estructuras morfológicas. Realice una presentación en power point para cada práctica con fotos, animaciones, videos y sonidos. Las presentaciones didácticas contenían actividades para los estudiantes que se desarrollaban de manera grupal/virtual para fomentar la participación de los estudiantes. Como todos los años, continúe sumando material para la materia. Arme una caja viajera de material que consistía en un tupper con material óseo de aves y mamíferos que permitían ser desinfectados con facilidad. Algunos estudiantes se pasaron la "caja viajera de material" con la desinfección correspondiente” (Ciencias Básicas)

En relación a los contenidos, hay algunos que presentan mayor dificultad de ser impartidos en la virtualidad que otros, lo que implicó constantes búsquedas de metodologías, estrategias y la consideración de que capacidades son necesarias para abordarlos. Es por ello que se expresan diversos problemas para aquellas asignaturas en las que se definen como necesarias e indispensables las prácticas presenciales y que necesitan uso de instalaciones, materiales, equipamiento.

“Si bien al comienzo fue complejo poder adaptar una materia de características prácticas al ámbito virtual, luego y con dedicación pudimos encontrar que herramientas nos permitían acercarnos más a los/as estudiantes y generar un proceso de aprendizaje más fluido. La incorporación de recursos como videos, audios y grabaciones de las clases permitieron un sostenimiento del proceso al menos de manera asincrónica para aquellos/as que lentamente se iban adaptando a la metodología” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“En el año 2020 en las asignaturas que dicto se vieron afectadas fundamentalmente en la parte práctica debido al aislamiento social preventivo y obligatorio, razón por la cual buscamos la mejor forma de adaptar los contenidos y formas de evaluación. En las Materias de Taller, incorporamos software y programas que permitieron subsanar la falta de experiencias prácticas presenciales, simulando escenas de accidentes de tránsito, y escenas del hecho” (Ciencias Sociales)

Algo similar se observó en las asignaturas que se vinculan con el trabajo corporal o vocal.

“Creo que el principal obstáculo fue la imposibilidad de tener un contacto físico y real con los alumnos/a, sobre todo tratándose de una materia 100% práctica a nivel sonoro/corporal. Readecuar nuestra escucha que se veía interferida por las diferentes posibilidades de conexión y dispositivos de cada estudiante. Poder tener un registro fiel de sus experiencias reales ha sido todo un obstáculo y desafío. Tener la flexibilidad de ir cotejando junto con ellos/as los avances y variaciones en sus interpretaciones. Algo positivo fue profundizar el diálogo uno a uno con cada estudiante, escuchando con mucha atención sus apreciaciones personales in situ, siendo ellos mismos cotejadores de su proceso. Aunque por momentos esa misma autonomía complejizó la posibilidad de correcciones y su efectiva interpretación” (Ciencias Humanas)

También se observan dificultades en aquellas asignaturas que deben realizar salidas a campo para la comprensión de los contenidos.

“La principal falencia de la cursada es la asistencia a clases, que tratándose en su mayoría de clases prácticas, el no asistir (por parte de los estudiantes) no permite poner en práctica el dispositivo aula taller, donde se materializa el acto educativo en las asignaturas de impronta proyectual (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“Solo fue posible realizar análisis de datos previamente procesados ya que por las restricciones impuestas por la ASPO debieron suspenderse las actividades de experimentación y muestreo a campo previstas. Y se dificultó el acceso a los laboratorios para continuar procesando muestras de temporadas anteriores” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

6.2. Los soportes y dispositivos de la enseñanza: campus, pizarras virtuales, clases grabadas, videos

El campus de la Universidad comenzó a alojar multiplicidad de contenidos, bibliografía digitalizada, power point de las exposiciones, clases en pdf, trabajos prácticos, videos producidos por la/os docentes o vínculos a plataformas con un proceso de búsqueda y selección previos. Dentro de los cambios se observa que las plataformas de encuentro sincrónico (Meet, por ejemplo) resultaron útiles para ordenar las interacciones colectivas, organizar grupos pequeños, compartir contenidos en la misma pantalla, dirigir la atención hacia un mismo texto y así sostener una conversación común.

(...) “Los encuentros sincrónicos a través de Google Meet, en días y horarios pre establecidos, los cuáles fueron grabados y estuvieron disponibles en la plataforma, para ser utilizados por los alumnos como material de estudio y para favorecer la participación de los alumnos que trabajaban en horario de clases, constituyéndose ésta en la principal fortaleza del ciclo lectivo 2020” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“La secuencia de contenidos planificada se pudo llevar a cabo en su totalidad, la parte teórica fue subida semanalmente a la plataforma en

formato de pequeños videos asociados a cada contenido. El espacio de las clases, en consenso con las estudiantes se usó en su totalidad en manera sincrónica, para en conjunto ir realizando uno a uno los ejercicios de las guías de ejercicios. A medida que se desarrolló la cursada las estudiantes fueron enviando fotografías de sus ejercicios resueltos, estos se incorporaron a la pizarra virtual y se trabajó sobre sus producciones. De esta manera se pudo "recuperar" el uso conjunto del pizarrón para compartir y modificar producciones de los estudiantes" (Ciencias Básicas y Aplicadas)

Respecto de las clases grabadas:

"Todas las clases fueron grabadas (en fragmentos por ejercicios) y subidas en la correspondiente clase en el aula virtual, con el objetivo de que queden disponibles para quienes tuvieran problemas de conectividad y como material de consulta" (Ciencias Básicas y Aplicadas)

"Todas las clases fueron grabadas y luego editadas para que el alumno, en caso de necesitarlo, consulte lo enseñado durante el encuentro. Estas clases han sido subidas a la plataforma YouTube" (Ciencias Humanas)

Los soportes curriculares por los que se transmite el conocimiento académico fueron centrales para la comunicación y transmisión de conocimientos.

"Como docente, una gran fortaleza fue grabar las clases, poder hacer videos cortos usando recursos tecnológicos apropiados para cada tema con el propósito de mejorar la enseñanza. Permitió desplegar recursos no pensados en la presencialidad" (Ciencias Básicas y Aplicadas)

"El segundo cuatrimestre lo pude afrontar de manera diferente capacitado sobre manejo de Meet, Zoom, Jitsi, grabar clases, subir las clases grabadas al campus virtual y realizar apuntes aparte de crear toda una estrategia de comunicación utilizando WhatsApp y correo electrónico" (Ciencias humanas)

Para concluir este punto, es necesario señalar que este tipo de plataformas son más invasivas del espacio personal, más demandantes en términos de desempeño individual, y mucho más datificadas que otras alternativas (Lotvink, 2020).

"El vínculo interpersonal en el contexto de pandemia y virtualidad es un poco difícil ya que siempre hay mucha distancia de por medio y se depende de una computadora y buena conectividad. Los alumnos al no tener la presencia física de alguien de la cátedra para que los guíe e incentive hace que la incorporación de conocimientos nuevos se dificulte" (Ciencias Básicas y Aplicadas)

6.3. El vínculo pedagógico

La/os docentes debieron repensar el vínculo pedagógico del nuevo escenario articulando con las herramientas que proporciona la virtualidad. Es por ello que se potenciaron los contactos a través de mails, correos a través del campus, grupos de WhatsApp y Facebook, entre otros. El pasaje de la presencialidad a la virtualidad unificó en algún sentido a la/os docentes y estudiantes, dado que para ambos fue necesario aprender el uso de la plataforma y sus recursos, así como otras herramientas digitales.

Se observan combinaciones diversas, intuitivas, que vía ensayo y error e intentando responder a las demandas cambiantes del escenario sanitario y de las orientaciones de política universitaria, fueron construyendo respuestas dispares al imperativo de seguir educando en contextos de desigualdad.

Con sus ventajas y desventajas, WhatsApp constituyó una vía privilegiada, en gran parte de los casos, para la comunicación pedagógica, con todos los límites que ese soporte tiene para construir un efectivo dispositivo de transmisión.

“Se creó un grupo de whatsapp donde se siguió de cerca el desarrollo de la materia (la idea y convocatoria al grupo de whatsapp fue mía). En el grupo se recordaban fechas, se resolvían dificultades técnicas, se compartía material relacionado a la materia, se respondían dudas y consultas. Los estudiantes mantenían mucha participación por este medio, compartiendo casi con regularidad fotos registro de animales que ellos mismos tomaban. También recibí muchos mensajes sobre dudas de la materia e identificación de especies. Por la cantidad y la regularidad de consultas considero que les estudiantes en su mayoría tenían mucho entusiasmo por aprender sobre la temática” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“Los trabajos realizados por los alumnos luego eran discutidos en clases sincrónicas para que ellos pudieran realizar una autoevaluación de sus producciones. Además siempre se planteó un constante contacto por whatsapp y e-mail con los alumnos, para apoyarlos en el proceso de elaboración de esos trabajos” (Ciencias Sociales)

“Cada unidad temática tiene un recurso disparador de intercambio y producción de conocimiento conjunta docente y estudiante, La instancia teórica es siempre apoyada con algunas tareas, tales como análisis de videos, discusiones en foros, desarrollo de guías de lecturas, casos prácticos, búsqueda de información local, reseñas de la experiencia profesional. Se sostuvo una clase integradora de unidades, previa a cada instancia evaluativa. Y a posterior de la evaluación una clase sincrónica de devolución utilizando los errores como trampolín para reconstruir juntos el conocimiento. Espacio de novedades actualizado cartelera de la cátedra unidireccional y un grupo whatsapp” (Ciencias de la Salud)

Hubo un uso frecuente de los foros como espacio de debate, la utilización de redes sociales, la elaboración de trabajos con retroalimentación, la solicitud de trabajos escritos domiciliarios, actividad que permitía tener las lecturas al día y la/os docentes poder hacer un seguimiento de la comprensión de los textos.

“Se trata de mantener una comunicación fluida y clara en cuanto a criterios, plazos, fechas, pautas, tanto desde lo oral en clases sincrónicas como por escrito en espacios del aula virtual para esos fines (foros y mensajería) mostrando disponibilidad para escuchar sus inquietudes por diferentes medios” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“Se le supo dar un aprovechamiento a la plataforma Moodle a través de los vastos recursos como glosarios, foros, cuestionarios. También el uso de redes sociales como Facebook y Whatsapp a través de grupos fueron útiles” (Ciencias Sociales)

En menor medida, pero como actividad novedosa se invitó a docentes o investigadores de otras universidades a dar charlas, así como se generó la participación en múltiples conversaciones y clases con docentes de otros países.

“Se establecieron etapas dentro de cada trabajo práctico, para ordenar y guiar paso a paso en el proceso de diseño, flexibilizando el cronograma de acuerdo a los avances del grupo en el proceso de aprendizaje. Se incorporaron invitados y referentes vinculados a las temáticas y los contenidos abordados, presentaciones orales en clase de los estudiantes” (Ciencias de la Salud)

Se destaca que alguna/os docentes consideran que el aula virtual se transformó en una instancia “democratizadora” del acceso al conocimiento para la/os estudiantes:

“Los estudiantes pudieron estar ubicados en ‘la primera fila del aula’ y no atrás o al fondo en donde no podían ver o escuchar lo que pasa en el frente (tema muy hablado entre los estudiantes, el hecho de llegar temprano para encontrar un lugar) Las posibilidades de preguntar e intervenir en cualquier momento de la clase y compartir con todos sus escritos y opiniones fácil e inmediatamente por parte de estudiantes que hubiesen quedado ‘perdidos’ en un aula física. En el caso de las clases asincrónicas, decidir el momento en el que dedicarse a la materia, tener la posibilidad de ver las clases grabadas infinitas veces. La comunicación permanente entre docente y estudiantes a través de la plataforma o mails” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

Por otro lado, hay docentes que expresan que tener las cámaras apagadas por parte de la/os estudiantes es un gesto tanto de apatía como de rebeldía frente a una tecnología que requiere una atención total, que concentra todas las interacciones y que borra las fronteras entre la vida personal y el trabajo académico.

“Un obstáculo es el hecho de no poder leer el lenguaje corporal, dictar la materia de forma virtual y sumado a que muchas veces los/as estudiantes no cuentan con dispositivos con cámaras o que no todos prendan las cámaras es imposible interpretar ese tipo de lenguaje. En lo particular las clases presenciales son más motivadoras para mí como docente” (Ciencias de la salud)

Además a alguna/os les surge una contradicción cuando se piensa en que la/os estudiantes tienen la obligación de encender las cámaras:

“(...) aprendí que no puedo obligar a nadie a prender sus cámaras y participar ya es una gran invasión a su privacidad ya que no todos tenemos un ambiente en el que estamos solos y concentrados en el curso que se está dictando. Busque generar a través de esta decisión empatía con los estudiantes, reconociendo que no todos estamos en igualdades de condiciones para enfrentar este contexto de virtualidad, me concentre en el deseo de aprender y adquirir conocimiento, por eso desarrollé más actividades de trabajos prácticos, lecturas, que me permitiera observar el deseo de continuar aprendiendo de los estudiantes buscando generar un vínculo interpersonal que permitiera que ellos pudieran observar que la docente estaba para ellos cuando lo necesitaran y que les iba a otorgar todo lo que estaba a su alcance para que se desarrollaran como estudiantes” (Ciencias Aplicadas)

6.4. Impacto de la virtualidad en el proceso pedagógico: de la retención al abandono

Como mencionamos previamente, se observó una gran diversidad en las posibilidades de acceso a conectividad y recursos tecnológicos para el seguimiento de las clases por parte de la/os estudiantes. Los grupos que eran reducidos y con recursos tecnológicos, manifestaron una buena adaptación y respuesta desde el punto de vista pedagógico y desde la esperada apropiación de contenidos, aunque diferenciados según el año de cursada de carrera. Entre la/os estudiantes se observa la generación de redes de comunicación y contención que permitieron sostener y finalizar las cursadas.

Hubo mucha cantidad de clases de consulta, espacio más difícil de sostener en la presencialidad por dificultades para asistir por razones de horarios de trabajo, actividades domésticas, etc. El nuevo contexto amplió las posibilidades de acceso a esas instancias:

“Considero que las clases de consulta por Meet fueron más activas que años anteriores en la presencialidad. No puedo evaluarlo pero antes eran muy pocos los que participaban o consultaban y este año se armaban charlas muy interesantes y productivas. Las mismas eran grabadas y enviadas a los que no pudieron asistir y luego estos solían aportar desde su lugar” (Ciencias de la Salud)

“Las clases de consulta también me ayudaron a sortear esta dificultad, no solo pudiéndole dedicar más tiempo a quienes más lo necesitan, sino también teniendo la oportunidad de conocerlos mejor para entender dónde se encontraban los obstáculos de cada uno y desarrollar estrategias y trayectorias para sortearlos. Este año las hicimos vía meet o vía audios de Whatsapp para quienes no disponían de una buena conexión para el meet” (Ciencias Sociales)

El acceso a los recursos virtuales es una de las fortalezas que se mencionan recurrentemente y que se plantean como un escenario completamente novedoso. En esa línea una experiencia relevante es la desarrollada en una asignatura del área de

Ciencias Básicas y Aplicadas, donde además de usar un blog de consulta la/os estudiantes debían desarrollar el suyo:

“El uso del blog permitió que los alumnos realizaran consultas sobre los contenidos de cada clase en cualquier momento del día, cualquier día de la semana, y que cuenten con las respuestas a las mismas en el curso de 2 o 3 días como máximo, facilitando el acceso a “consultas” para alumnos que trabajan y no pueden asistir a la clase de consulta presencial establecida en el programa analítico. El uso de esta herramienta implica que los alumnos deban desarrollar su propio blog, para así poder participar de foros, o para que las actividades que ellos realizan (producción de monografías, poster, presentaciones para exponer delante de los alumnos), aplicando contenidos que han visto en el marco de TICs pero que no suelen utilizar en el resto de la carrera. Un objetivo secundario del uso de blog, es que los alumnos vayan generando un blog personal como “carta de presentación”, donde en el futuro puedan poner de manera ordenada y amigable para el lector, las capacidades adquiridas mediante imágenes, videos, etc. De manera que cuando culminen su carrera, cuenten con una carta de presentación que acompañe a sus curriculum en la instancia de búsqueda laboral” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

Por otra parte, en los relatos docentes se destaca que el pasaje a la virtualidad aceleró los procesos de abandono. Si bien estos también suceden en la presencialidad y son una situación abordada constantemente por la institución, el abandono suele estar anclado temporalmente en otros momentos del cuatrimestre. En el año 2020, varia/os docentes señalan que dejaron la universidad un porcentaje relevante de estudiantes al pasar de la presencialidad a la virtualidad, hecho que ocurrió a tres semanas del inicio de clases. También destacan que desde la institución hubo una política activa para brindar apoyo a la/os estudiantes sin conectividad, pero la situación de pandemia puso en evidencia situaciones de desigualdad preexistentes, donde el no acceso a la tecnología es sólo uno de los elementos que inciden en los procesos de desigualdad estructurales y persistentes.

En un informe de mayo de 2020 la UNESCO advierte sobre este tema: *“La situación generada es particularmente preocupante respecto de los estudiantes más vulnerables que ingresaron a la educación superior en condiciones más frágiles. Una disrupción en el entorno como la que está produciendo esta crisis puede convertir esa fragilidad en abandono aumentando así, una vez más, la exclusión a la que da lugar la inequidad que caracteriza el ingreso a la educación superior en la región” (Álvarez M., 2020: 16).*

En palabras de alguna/os docentes se advierte lo descrito anteriormente:

(...) por último, un grupo de alumnos que se conectaban muy irregularmente, no solo estaban desconectados de internet sino de los contenidos que se construían en conjunto en lo sucesivo de las clases: pertenecientes a este grupo fueron los que desertaron en su mayoría, y asumo que limitaciones económico sociales (falta de conectividad eficiente a internet, carencia de una computadora eficiente, falta de un espacio para estudiar porque en el

domicilio particular de 2 ambientes bajo cuarentena habitaban 10 personas, etc.). Este último grupo fue el que recibió más atención de mi parte, y más permisividad (si se quiere la palabra), prolongando los períodos de entrega de informes, por ejemplo. Pero terminaron siendo los mismos alumnos quienes personalmente me dijeron "preferimos volver a cursar el año que viene porque no tenemos internet" "no puedo seguir las clases desde mi celular", etc." (Ciencias Básicas y Aplicadas)

"La ruptura del rol de vida como estudiante ya que los nuevos sitios de estudio y aprendizaje de los estudiantes que debieron compartir con sus familias espacios, tiempo, momentos de uso de internet que afectaron sus rutinas de estudios, capacidad de concentración, hábitos de relación con sus pares y con sus docentes, de "asistir" a clase, asistir que lleva implícito una gestión de los horarios para realizar las actividades que lo definen como estudiante" (Ciencias de la Salud)

Otros factores influyeron en la elección de no continuar la Universidad tales como situaciones vinculadas a la salud y al trabajo. En el contexto de incertidumbre planteado por la pandemia, la prioridad pasó por aspectos de la vida más determinantes y en esa evaluación se sostenía que la universidad podría ser retomada en otro momento.

"En algunos casos se evidencio que estaban afectados anímicamente por la situación de pandemia en general (su situación familiar en particular, salud, situación laboral, etc.)" (Ciencias Humanas)

"Se observó un desgranamiento paulatino, que a pesar de las distintas estrategias pedagógicas didácticas puestas en juego no pudimos sortear debido al contexto de pandemia y todo lo que ello trajo en cuestiones de salud, económica y de organización familiar que excedió a lo académico" (Ciencias Sociales)

6.5. Estrategias de evaluación

Respecto de las evaluaciones, se desplegaron múltiples estrategias, que buscaron articular la comprensión de la complejidad de la situación y la necesidad del aprendizaje de contenidos. En comparación con las evaluaciones presenciales, la multiplicidad de recursos que brinda el campus virtual, permitió en gran cantidad de asignaturas, una evaluación continua durante el cuatrimestre.

"El proceso de evaluación continua incluyó la participación en los foros, que se estableció como obligatoria, dando tiempo suficiente para que pudieran hacerlo. Las evaluaciones escritas no se realizaron de forma sincrónica, sino que se plantearon trabajos integradores con una semana de anticipación a la fecha de entrega, de manera tal de poder ser resueltos sin el inconveniente que genera un posible corte de luz o falta de conectividad. Estos trabajos contaban con la posibilidad de ser reelaborados y así fue en varios casos. Con

el objetivo de evaluar competencias distintas, se implementaron también instancias de presentaciones orales” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“Las estrategias de evaluación consistieron en una serie de registros de actividades desarrolladas por los alumnos. Siempre integrando contenidos y motivando la individualidad de los estudiantes. La evaluación incluyó exámenes parciales, trabajos prácticos, presentación de trabajos de forma oral y tareas extra-clase. En todos los casos se realizaron devoluciones a los estudiantes con posibilidad de reelaboración si fuese necesaria. Las actividades obligatorias se las indican desde los primeros encuentros con el plazo de entrega de los mismos. Durante la pandemia las instancias de examen final fueron en su totalidad de forma virtual, a excepción de los llamados de febrero, donde los estudiantes debían superar una etapa de diagnóstico para acceder al examen oral. Bajo este ajuste no hubo objeciones ni limitaciones importantes” (Ciencias Básicas y Aplicadas)

“Para la evaluación de los aprendizajes se cambiaron los exámenes parciales tradicionales (generalmente dos) por evaluaciones a través de cuestionarios y tareas, distribuidos por unidades o contenidos parcialmente de mayor integración. Entregados en tiempos donde los estudiantes tenían mejor conexión ya que debían subirlos en formato pdf al aula virtual o en el caso de los cuestionarios era necesaria la conexión permanente” (Ciencias Sociales)

“El trabajo práctico de laboratorio fue híbrido. Primero realizaron una actividad remota interactiva asincrónica utilizando el recurso Genial.ly. Esta actividad fue evaluada mediante una autoevaluación que se encontraba en el aula virtual. Luego de realizar esta actividad y su evaluación los y las estudiantes llevaron a cabo el trabajo práctico de laboratorio presencial. Para realizar el mismo, brindé guías de trabajo (aula virtual) para poder llevarlo a cabo usando el marco teórico dado. Además se entregaron las normas de bioseguridad y el modelo a presentar del informe del trabajo práctico. Para evaluar el mismo, cada grupo de estudiantes tuvo que entregar y exponer en forma oral el informe del trabajo práctico analizando críticamente los resultados obtenidos por cada grupo” (Ciencias de la Salud)

Cabe mencionar que las propuestas de evaluación implicaron un desafío doble. Por un lado, la/os docentes debieron capacitarse para su diseño y por otro lado, decidir qué tipo de evaluación era más conveniente para la apropiación de saberes diversos. Esto significa que su diseño no podía ser uniforme, porque el tipo de evaluación que era relevante para una asignatura no necesariamente serviría para otras.

“Las estrategias de evaluación desarrolladas permitieron alcanzar resultados positivos al finalizar la cursada. Los tiempos de realización para cada actividad fueron reprogramados teniendo en cuenta la situación "especial" debido a la pandemia. Se permitió la posibilidad de entregas diferidas y la reelaboración de trabajos en el caso de los que no alcanzaban el nivel requerido. Las devoluciones fueron hechas por escrito y con una ficha

especial de la cátedra, resaltando aspectos positivos (+), negativos (-) y detalles de cada entrega, con su correspondiente nota. La evaluación teórica escrita se "transformó" en un parcial domiciliario y a libro abierto, con un criterio de plantear un desafío creativo mayor y aprovechar la posibilidad de ser desarrollado y entregado con un plazo de 1 semana" (Ciencias Básicas y Aplicadas)

"Llevar adelante las actividades académicas y de enseñanza con relativa fluidez y eficacia. Ha sido desafiante la modalidad especialmente por el acceso aún más difícil a aquellos alumnos con mayores dificultades en el proceso de aprendizaje, pero observando los números y rendimientos de los alumnos, no he podido observar resultados peores que en otros años, lo cual, a mí criterio muestra una superación satisfactoria de las restricciones de la virtualidad" (Ciencias sociales)

Para las evaluaciones se destaca tanto el uso de correos electrónicos como las herramientas de la plataforma Moodle, tales como cuestionarios con una diversidad de opciones, entre las cuales se encuentran: opción múltiple, verdadera o falsa, palabras perdidas, ensayo de texto escrito, elecciones de imágenes correctas, etc.

"Finalmente, la evaluación de ésta materia se realizó a través de las herramientas disponibles en la plataforma, consistiendo en una combinación de preguntas a desarrollar, con corrección diferida y preguntas de tipo V/F con corrección automática y distribución aleatoria de las mismas" (Ciencias Básicas y Aplicadas)

"Las evaluaciones se realizaron con los recursos de "Cuestionario" de la plataforma Moodle, con dos instancias parciales y un recuperatorio, similar a lo previsto para el dictado presencial. Los cuestionarios se habilitaban durante el horario de la clase. Estuvieron divididos en 3 cuestionarios para cada instancia, que se habilitaban en forma secuencial durante 1 hora cada uno, para que los alumnos los resuelvan" (Ciencias Sociales)

"A la hora de evaluar y acreditar saberes teníamos otra interpelación a nuestra práctica, esta era el cómo hacerlo y de qué manera sería pertinente. Es entonces que se exploró tanto los orales por plataforma GMeet, como así también los cuestionarios que se pueden realizar en el Moodle" (Ciencias Sociales)

Los criterios de acreditación que incluyen un porcentaje de asistencia requerido se flexibilizaron en función de todas las problemáticas evidenciadas y previamente descritas.

"En todas las materias se sostuvo la promoción a partir del seguimiento proporcionado con los instrumentos de evaluación detallados anteriormente. No fue un requisito la asistencia a las clases sincrónicas por Meet (atendiendo a que, como ya se dijera, que muchos estudiantes no tenían las

condiciones mínimas para sostener la conectividad). En las instancias orales, se usaron también las video llamadas” (Ciencias Sociales)

En términos generales, se observa que la/os docentes valoran el funcionamiento de la evaluación virtual, aun cuando manifiestan cuestiones a mejorar.

6.6. Aspectos comunes en las prácticas docentes

A partir de la lectura de los relatos de la/os docentes expresados en las autoevaluaciones, se encontraron varios puntos en común en las prácticas docentes en todas las áreas disciplinares de las autoevaluaciones del año 2020.

Como se vio en los testimonios expuestos a lo largo del informe, los relatos de la/os docentes evidencian abordajes en los que coexisten elementos innovadores y clásicos de la enseñanza. Ello es propio de los cambios acelerados en los contenidos a los que se ven sometidos los programas académicos de las carreras, a medida que avanza el grado de conocimiento sobre un área disciplinar. También se relaciona con distintos modos de apropiación gradual individual y con los aportes que propician los heterogéneos espacios de formación transitados por la/os docentes.

Coexisten entonces aspectos de innovación con otros vinculados a la supervivencia de tradiciones pedagógicas que fueron transmitidas por su propio tránsito por el sistema educativo. En general, estas prácticas son naturalizadas como “las posibles” en los diferentes contextos. En el caso analizado de estas reflexiones sobre sus propias prácticas, se ven atravesadas por las condiciones en las que se desarrollaron debido al contexto de tiempos pandémicos. Como se señaló en los apartados anteriores, el análisis muestra abundantes evidencias de aspectos que son comunes en todas las autoevaluaciones. Si bien existen matices, modalidades diversas en el proceso pedagógico, llama la atención la existencia de ejes comunes a todas estas prácticas, que responde seguramente a la condicionalidad externa común que fue –y sigue siendo- el tiempo pandémico en las aulas universitarias. Es posible hipotetizar que sin esta condición, las prácticas descritas se verían mucho más diferenciadas. Sin embargo, en todos los relatos, en mayor o menor medida aparecen puntos en común en cuanto a estrategias didácticas, al vínculo con estudiantes, a los soportes y dispositivos de la enseñanza, al impacto de la virtualidad en el proceso pedagógico y a las estrategias de evaluación.

En cuanto a las estrategias descritas por la/os docentes conviven: presentación del tema, planteo de interrogantes, explicación, problematización, como las más recurrentes. En estas decisiones didácticas que son predominantes, prevalece la palabra del docente. De acuerdo al tipo de herramienta tecnológica, es posible observar una utilización intensiva o moderada en función de la experiencia de uso previa de esa herramienta. Además de las estrategias centradas en la oralidad, en forma de diálogo o participación, aparecen en esos relatos otras prácticas recurrentes, que conforman el guion típico de una clase: la explicación de experiencias, las fórmulas en la pizarra virtual, la respuesta a cuestionarios, así como la formulación de ejercicios para la resolución de la/os estudiantes que son preeminentemente de tipo individual o en pequeños grupos.

Es común ver en todas las autoevaluaciones diferencias en las estrategias destinadas a estudiantes de los primeros años respecto de los de aquella/os que asisten a los últimos. Los aspectos vinculados a la contención en los que ingresan dan lugar luego a aquellos vinculados a la profundización de los contenidos. Se destaca el acuerdo de pautas de trabajo con los estudiantes respecto de la nueva modalidad de cursada y la incorporación de las nuevas herramientas en las clases, tanto teóricas como prácticas.

El tratamiento del material bibliográfico teórico así como la resolución de los diferentes trabajos prácticos se lograron manteniendo un intercambio permanente con el estudiantado. El dictado de clases de manera virtual se estableció mediante clases sincrónicas y diacrónicas tanto para la teoría como para la práctica. Este instrumento se vincula frecuentemente con la comprobación de la comprensión, participación o atención prestada a las explicaciones precedentes. Solamente a modo de ejemplo, seleccionamos un par de relatos para cerrar (al menos parcialmente) lo analizado en este informe:

“Con respecto a las fortalezas del ambiente de enseñanza, en concreto en este 2020 signado por la crisis sanitaria global, debo decir que no percibí muchos cambios respecto a la presencialidad. El ámbito de enseñanza es muy bueno porque he tenido estudiantes con gran interés por aprender, curiosos, y eso también estimula o potencia más la función docente. Debo agradecer que prácticamente siempre mi gusto por enseñar haya sido potenciado también por los estudiantes que tuve. Pienso que también el número reducido de estudiantes que ha pasado por mis clases hizo que, quizás, mi actividad como docente se haya particularizado en cada uno de los casos, conociendo mejor a cada uno/a de ellos/as. En la virtualidad, tales fortalezas no cambiaron”

“Este año, y esta dinámica de enseñanza remota implicó un esfuerzo importante para diseñar encuentros dinámicos y variados, también de intenso trabajo en los foros, pero la satisfacción fue muy grande. A diferencia de la presencialidad, recibí más devolución de los y las estudiantes y mucha gratitud, lo que fue especialmente reconfortante. Al mismo tiempo observé grandes progresos en algunos estudiantes con dificultades en la escritura y la lectura, y mejora en todos. Si bien con algunos no se dio un intercambio tan fluido, fue una experiencia muy humana y cercana en términos generales”

7. A modo de conclusión

Las medidas adoptadas en el campo de la educación, como consecuencia de la pandemia que se inició en el año 2020, expusieron el problema del trabajo pedagógico a distancia en toda su magnitud y complejidad. Por lo cual, esta problemática en particular constituyó una oportunidad para indagar en profundidad el presente, pero también, frente a eventualidades próximas, el futuro de las condiciones de posibilidad de garantizar el derecho a la educación en situaciones de no presencialidad.

La continuidad pedagógica producto de la suspensión de clases presenciales generó múltiples demandas para adecuar los procesos de transmisión escolar a las condiciones impuestas por la pandemia y para el ensayo de “nuevas presencialidades” que, desprendidas del tiempo-espacio común, demandaron otros soportes que, al igual que los anteriores, sabemos que se encuentran desigualmente distribuidos (Martuccelli, 2007).

Como señalaba la declaración del CIN⁵ del 8 de abril de 2020, esa desigualdad/diversidad radica en que las *«estrategias de enseñanza mediadas con herramientas de la información y la comunicación no prevalecen en las tradiciones académicas de nuestras instituciones. Tampoco reemplazan la potencialidad de los vínculos y métodos de la presencialidad»*. En la mayor parte de los casos, en el sistema universitario en su conjunto, las carreras presenciales no incorporaban actividades virtuales relevantes en sus asignaturas.

En el mundo universitario, la emergencia disparó la necesidad de responder con rapidez a situaciones institucionales novedosas e imprevistas. Ello quedó plasmado en una pluralidad de protocolos, instructivos, manuales y recomendaciones para organizar la vida institucional. Es decir, el trabajo de docentes y nodocentes, así como la cursada de los estudiantes. Estos instrumentos refieren a cuestiones tan variadas como el andamiaje legal para asegurar el funcionamiento virtual de los Consejos Superiores, los Consejos Departamentales, de las Escuelas o Facultades; pasando por recomendaciones para la enseñanza en aulas virtuales, para el uso de herramientas tecnológicas propias y de las disponibles en el mercado digital o para la configuración de instancias de evaluación sincrónicas, asincrónicas o presenciales; llegando incluso a protocolos sanitarios para preparar los espacios de uso presencial, políticas de asignación extraordinaria de becas y fondos de ayuda para estudiantes, modificaciones en calendarios académicos, entre otros (Canelotto, 2020).

En conjunto con las modificaciones y adecuaciones normativas, la/os docentes debieron enfrentarse a una situación inesperada con puntos de partida diferenciales. Como expresamos a lo largo del informe, una gran parte no tenía manejo de los recursos informáticos para la inmediatez que exigía la situación sanitaria. Esto generó un escenario muy complejo al inicio que implicó adecuación de saberes y contenidos, capacitación, conocimiento de nuevas formas de comunicación entre pares y con estudiantes, entre los más relevantes. El esfuerzo conjunto de docentes y autoridades permitió que el pasaje se realizara de manera rápida y adecuada, aunque con múltiples falencias que fueron descritas a lo largo del informe. Sin embargo, puede considerarse como un punto de fortaleza de la UNRN que las clases continuaron y se pudo cerrar el año 2020 con múltiples experiencias que dan cuenta de recorridos diversos. Por otro lado, cabe mencionar que un escenario como el vivido en el 2020 potenció las desigualdades socioeducativas, no permitiendo la continuidad de aquellos y aquellas estudiantes que se encuentran en los estratos sociales más desfavorecidos de la sociedad. Todos puntos que merecen reflexiones de más largo plazo, dado que el escenario de la virtualidad se visualiza como una instancia que llegó para quedarse.

⁵ Disponible en <<https://www.cin.edu.ar/las-universidades-y-el-compromiso-deseguir-ensenando/>>.

A modo de cierre, interesa destacar la importancia de la herramienta “autoevaluación docente”. Se trata de un dispositivo cuyo análisis permite elaborar un corpus de reflexiones críticas sobre la práctica docente a partir de interrumpir el “hacer” para pensar sobre ese “hacer”, y a partir de allí, desarrollar nuevas instancias pedagógicas. Así como la autoevaluación institucional es un hito importante en las instituciones universitarias, este instrumento permite evidenciar desde los relatos de lo/as docentes, los criterios que subyacen en sus prácticas así como visualizar puntos de inflexión, de ruptura, de cambio y visualizar nuevas tendencias en relación con la institución, con sus pares docentes así como con la/os estudiantes y el vínculo pedagógico. En este informe se sistematiza por primera vez este corpus de reflexiones realizadas por la/os docentes que completaron la autoevaluación. Se trata de un tercio aproximadamente del total de docentes de la UNRN, como se señaló en el apartado metodológico. Si bien no es posible extraer conclusiones sobre la totalidad del cuerpo docente, en la muestra analizada se observa el intenso proceso reflexivo que realizan lo/as docentes para realizarla.

Sus relatos contienen una riqueza de contenidos de modo que ponen de relieve la importancia de esta herramienta, dado que otorga a la/os docentes la posibilidad de detenerse un momento en el transcurso del año para sistematizar sus experiencias y a partir de ello habilitarse una instancia de reflexión sobre sus prácticas docentes.

Este material constituye un punto de partida importante para trabajar estos y otros aspectos salientes de la práctica docente en distintos espacios institucionales de la Universidad. A partir de estrategias conjuntas a definir, es posible pensar encuentros entre sedes, escuelas, carreras y entre los propios docentes que tomen como ejes de debate algunos aspectos que se desprenden de este documento. Se abre entonces una nueva agenda como desafío pendiente para el mejoramiento de la docencia en estos tiempos que nos atraviesan y en los que vienen, que seguramente contendrán formatos híbridos y una presencia de la virtualidad cada vez más sostenida en el tiempo.

Bibliografía

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciar a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 13(1), 89-100.

Álvarez M. COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Revista Argentina de Educación Superior [Internet]. 2020[citado 12/08/2021] ;(20): [aprox. 6p]. Disponible en: Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Arbesú García, M.I; Gutiérrez Martínez, E. (2014). El portafolios formativo. Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia, en Perfiles Educativos, vol. XXXVI, núm. 143, pp. 105-123. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

Cannellotto, Adrián (2020) Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En: Ines Dussell, Patricia Ferrante y Dario Pulfer (comp.) Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE, Buenos Aires.

Davini, M. C. (2015); Acerca de las Prácticas Docentes y su formación. Ministerio de Educación – INFD: Buenos Aires.

Demazière, D. & Dubar, C. (1997). Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion. Paris: Nathan.

Díaz de Miguel, M (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente, en Revista de Educación, núm. 315, pp. 67-83. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). Madrid. España.

Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona (España): Gedisa.

Edelstein G. y Coria, A. (1995); Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires, Kapelusz.

Edelstein, G. (2002); Problematizar las prácticas de la enseñanza. Perspectiva. V.20 Florianópolis. Páginas: 468–472

Ezcurra, A.M. (2011); Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En: Gluz, N. (Editora) Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de “ingresos” - Editorial UNGS.

Feldman, D. (2010): Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós (Cuestiones de Educación)

García Salord, S. (2010) “El curriculum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas”. Contornos. Vol 1. No1.

Hemilse Acevedo, M (2011). El proceso de codificación en investigación cualitativa, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, www.eumed.net/rev/cccss/12/

Litwin, E. (2008); Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós, Buenos Aires. pp.: 78.

Lotvink, G. (2020). The anatomy of Zoom fatigue. Eurozine. <https://www.eurozine.com/the-anatomy-of-zoom-fatigue/>

Martuccelli, D., (2007): Gramáticas del individuo, Buenos Aires, Editorial Losada, Buenos Aires.

Roig, H. (2019). "Futuro de la evaluación y desarrollo docente: tres perspectivas para el debate". VII Coloquio de RIIED "Evaluación y desarrollo de la docencia en Iberoamérica: innovación y futuro" Buenos Aires - 6-8 de noviembre de 2019-UNTREF – UBA

Tenti Fanfani, E. (2009). "Notas sobre la construcción social del trabajo docente". En OEI. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI/Fundación Santillana.

Tinto, V. (2001). Rethinking the first year of college. Higher Education Monograph Series, Syracuse University.

Zeichner, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-comoprofesionaal-reflexivo-de-Kenneth-M-Zeichner.pdf>