

Aprendizajes y tareas pendientes a partir de la virtualización de emergencia de la enseñanza en el nivel de posgrado

Learning and pending tasks from the emergency virtualization of teaching at the postgraduate level

Marisa Álvarez

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

malvarez@untref.edu.ar

Norberto Fernández Lamarra

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

nflamarra@untref.edu.ar

María Gabriela Galli

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

ggalli@untref.edu.ar

Pablo García

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y

Técnicas, Universidad Nacional de Tres de Febrero,

Argentina

pgarcia@untref.edu.ar

María Eugenia Grandoli

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

mgrandoli@untref.edu.ar

Cristian Pérez Centeno

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

cpcenteno@untref.edu.ar

Recepción: 14 Noviembre 2022

Aprobación: 13 Febrero 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

El ámbito educativo se ha visto impactado por la crisis sanitaria global generada por el virus del COVID-19. Debido a la suspensión temporal de las actividades presenciales, hubo que afrontar desafíos que requirieron tanto medidas gubernamentales como intervenciones institucionales para garantizar la continuidad pedagógica. Este trabajo, de carácter exploratorio y descriptivo, analiza la experiencia en el dictado de las carreras de posgrado en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) durante el segundo año de distanciamiento social, preventivo y obligatorio. Para ello se establecieron cuatro dimensiones de análisis: a) modelo pedagógico, b) evaluación de la experiencia, c) el rol institucional en la virtualización y d) el futuro de la virtualización; las que se indagaron a partir de entrevistas grupales con docentes de la universidad que hubieran dictado clases en el posgrado durante el segundo año de distanciamiento social, preventivo y obligatorio. Como principal hallazgo del trabajo se observa la emergencia de una modalidad de enseñanza que plantea aprendizajes pedagógicos en el colectivo docente, muchos de los cuales se han incorporado y posiblemente permanezcan en la presencialidad. Se destacan cambios en torno al tiempo pedagógico y al tipo de actividades propuestas para la enseñanza, al modo de acompañamiento y orientación de los estudiantes y al uso de los recursos didácticos tecnológicos. Entre los principales obstáculos se observan limitaciones respecto de la relación e interacción con y entre los estudiantes.

Palabras clave: universidad, COVID-19, virtualización, posgrado, gestión académica.

Abstract

The educational field has been impacted by the global health crisis generated by COVID-19. Due to the temporary suspension of face-to-face activities, it had to face challenges requiring both government and institutional interventions to guarantee pedagogical continuity. This exploratory and descriptive work analyzes the experience in dictating postgraduate courses at Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) during the second year of preventive and mandatory social distancing. To this end, four dimensions of analysis were established: a) pedagogical model; (b) evaluation of experience; c) the institutional role in virtualization and, d) the future of virtualization. These were investigated through group interviews with university professors who had taught in the postgraduate program during the second year of preventive and compulsory social distancing. The main finding of the work is the emergence of a teaching modality that raises pedagogical learning in the teaching staff, many of which have been incorporated and may possibly remain in the classroom. Changes in the pedagogical time and the type of activities proposed for teaching, the way of accompanying and guiding students and the use of technological didactic resources stand out. Among the main obstacles, limitations are observed with respect to the relationship and interaction with and among students.

Keywords: university, COVID-19, virtualization, postgraduate level, academic management.

Introducción

El ámbito educativo se ha visto impactado por la crisis sanitaria global generada por el virus del COVID-19. Debido a la suspensión temporal de las actividades presenciales tuvieron que afrontarse grandes desafíos que requirieron tanto medidas gubernamentales como intervenciones institucionales para garantizar la continuidad pedagógica.

Particularmente en América Latina, este cambio se desarrolló en un escenario caracterizado por profundas desigualdades estructurales y de coyuntura: recesión económica, desempleo, reducción del salario, cambio en las condiciones laborales; disparidad en la disponibilidad de artefactos tecnológicos, en las posibilidades de acceso a la conectividad y en las condiciones sociales (Benza y Kessler, 2021; IEAL, 2021). La migración de la oferta académica a la virtualidad fue un proceso complejo y, en lo que se refiere a la Educación Superior, afectó a más del 98% de la población estudiantil y docente de América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO, 2020), donde cada país acompañó el cambio de modalidad desde un compromiso ético-político para garantizar el derecho a la educación. Según el informe de la OEI (2022), las Instituciones de Educación Superior (IES) pusieron en marcha diversas líneas de trabajo para hacer frente a la crisis, las que implicaron cambios organizativos en sus dimensiones administrativa y académica y, en consecuencia, en el plano de la docencia, investigación y extensión. El escenario se presentó muy heterogéneo, donde cada institución respondió de acuerdo con los recursos humanos y de infraestructura tecnológica disponibles y, principalmente, con su capacidad para gestionar en tiempos de incertidumbre. A nivel regional, se rediseñaron las propuestas de formación, se adecuaron los procesos de admisión universitario y de evaluación, se ajustaron los modelos pedagógicos, se brindaron instancias de formación docente para acompañar el proceso de virtualización y tutorías para el estudiantado, se medió la enseñanza por entornos de comunicación sincrónica y/o asincrónica y por plataformas donde se incluyeron materiales didácticos digitales, entre otras líneas de trabajo.

Según estudios precedentes sobre la virtualización de la enseñanza en el Posgrado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Álvarez, Fernández Lamarra, García, Grandoli y Pérez Centeno, 2020 y Álvarez, Fernández Lamarra, García, Grandoli y Xhardez, 2021), durante el primer año de pandemia los cambios estuvieron vinculados con la priorización de contenidos y las metodologías empleadas por el profesorado durante las clases. Los resultados de la investigación ponen de relieve el incremento en la interacción pedagógica y en la relación entre el estudiantado y el profesorado. Asimismo, el trabajo por medios digitales facilitó el acceso y la disponibilidad a distintos materiales, la incorporación de profesionales internacionales y nacionales durante el dictado de las clases, así como la organización de los tiempos y los espacios tanto del profesorado como del estudiantado. Sin embargo, los intercambios por medio de foros y del correo electrónico no recuperaron la riqueza de la comunicación de las clases presenciales y los encuentros sincrónicos, en algunos casos, se vieron alterados por las dinámicas familiares al momento de la clase, apreciándose una escasa participación al momento de debatir contenidos e ideas, tanto de forma individual como grupal.

Este escenario se ha constituido en una oportunidad para reflexionar sobre los nuevos escenarios educativos y resignificar el cómo se está enseñando con mediaciones digitales. De esta manera, este trabajo de carácter exploratorio y descriptivo analiza la experiencia en el dictado de las carreras de posgrado en la UNTREF durante el segundo año de distanciamiento social, preventivo y obligatorio. Asimismo, busca responder las siguientes preguntas: ¿qué modelo pedagógico han adoptado los docentes de posgrado para encarar sus procesos de enseñanza bajo la modalidad remota?, ¿qué evaluación realizan de la experiencia transitada?, ¿qué opiniones tienen sobre la gestión institucional de la universidad para acompañar la labor docente? y ¿qué perspectiva tienen respecto del futuro de la enseñanza en el nivel de posgrado? Observar estas cuestiones con una mirada crítica permitirá realizar ajustes y aprender de las enseñanzas que nos brinda el camino transitado.

Marco conceptual

Una categoría central para esta investigación es la de modelo pedagógico. Ortiz Ocaña (2021) manifiesta que es imprescindible reflexionar sobre la conceptualización del modelo pedagógico, la cual determina la propuesta concreta que se asume como docente para direccionar el proceso educativo. Esto es, visualizar la necesidad de buscar y utilizar métodos, vías y procedimientos que garanticen la efectividad del proceso educacional. Este trabajo busca explorar los efectos de la virtualización de emergencia del trayecto académico universitario de posgrado, pero para ello resulta imprescindible realizar algunas aclaraciones con respecto al modelo pedagógico de la educación a distancia y de la virtualización de emergencia y sobre el nivel.

La educación a distancia en el nivel superior ha cobrado especial relevancia en los últimos años y se ha desarrollado ampliamente la investigación y la teorización sobre la modalidad (de Andraca, 2003; Filmus, González Pérez, Días Pinto, Alvarino, Zúñiga y Jara, 2003, entre otros). La indagación aborda el nivel de posgrados de una universidad pública, considerando particularmente que uno de los problemas fundamentales de este nivel refiere a la deserción y desgranamiento de la matrícula (Marquis, 2009) y que la suspensión de las clases presenciales podría convertirse en un obstáculo para la continuidad de la formación en el nivel.

Existe cierto acuerdo en que las características principales del modelo pedagógico de la educación a distancia incluyen a la separación espacial y temporal entre estudiantes y profesores y de los estudiantes entre sí, el apoyo de medios didácticos diversos mediados por tecnología, la autorregulación de momentos de aprendizaje, el trabajo independiente, la necesidad de responsabilidad y motivación, la actividad tutelar, entre otros (Beady y Díaz, 2015). Otras definiciones incluyen la descripción de la educación a distancia como un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional) que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propicia el aprendizaje independiente de los estudiantes (García Aretio, 2020).

Ahora bien, la pandemia pausó el accionar de los sistemas educativos a nivel mundial e interrumpió, sin previo aviso, la cotidianeidad de la vida en las aulas. Las instituciones de educación superior del mundo, y en particular las de América Latina, han intentado dar continuidad a los procesos académicos abiertos antes de la crisis y, por otro lado, buscaron diseñar, organizar y poner en práctica nuevas formas de ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión en esta nueva etapa (Ordorika, 2020).

Se ha denominado virtualización a la estrategia de continuidad pedagógica a través de medios digitales realizada por las universidades ante la emergencia del COVID-19, que produjo la interrupción forzosa del dictado de clases presenciales (Álvarez, Gardyn, Iardelevsky y Rebello, 2020). Esta definición supone distinguirla de la educación a distancia, en tanto no responde plenamente a un modelo pedagógico de esa naturaleza. La virtualización de emergencia permitió la continuidad pedagógica a partir de un soporte *on line* (campus o aula virtual), pero a diferencia de la educación a distancia, dicho soporte ha sido utilizado en mayor medida como repositorio de documentos, también ha permitido la realización de actividades asincrónicas (favoreciendo el intercambio entre estudiantes y docentes) y, en algunos casos, posibilitó el desarrollo de actividades sincrónicas (Álvarez, Fernández Lamarra, García, Grandoli y Pérez Centeno, 2020). Por ello, muchos autores proponen ubicar a la virtualización como una propuesta de educación presencial extendida, que se vale del uso de tecnologías para garantizar el vínculo pedagógico (García Aretio, 2020). Podría considerarse que la principal diferencia entre la educación virtual y la virtualización de emergencia radica en la ausencia de un proceso de diseño de distintos dispositivos configurados como un modelo integral como los procesos de planificación para su puesta en marcha.

La adopción masiva y precipitada de formas virtualizadas de enseñanza ha permitido que afloren algunas contradicciones de los sistemas educativos, en particular en entornos sociales de alto riesgo en los que se profundizan procesos de segmentación socioeducativa (Álvarez, Gardyn, Iardelevsky y Rebello, 2020; Murillo y Duk, 2020) y se pone en cuestión el derecho a la educación (Ruiz, 2020). Las universidades públicas y privadas mudaron el habitual dictado de clases presenciales al uso intensivo de las tecnologías, utilizando las capacidades existentes o readaptándose a las nuevas condiciones. Según Maggio (2020), la preparación de las universidades para encarar la contingencia fue diversa, desde la disposición de soluciones tecnológicas más o

menos robustas o la existencia de equipos expertos de formación y apoyo a la docencia en el diseño e implementación de propuestas a distancia en algunos casos, a otras situaciones mucho más precarias. Durante la virtualización de emergencia se tomaron decisiones pedagógico-didácticas como si la pandemia fuera un fenómeno de corto plazo, que supusieron grandes esfuerzos de docentes e instituciones para garantizar la consecución de las clases, aunque se abre un interrogante sobre el carácter de las prácticas de enseñanza y las tecnologías que las sostienen.

Metodología

El artículo presenta un nuevo avance de la investigación sobre la virtualización de emergencia en el nivel de posgrado de la UNTREF; aquí, a partir de entrevistas grupales a docentes, se buscó comprender algunos de los hallazgos precedentes desde la propia perspectiva del profesorado. El objetivo de esta etapa del estudio fue el de analizar los modos y las estrategias que desarrollaron los docentes para asegurar la continuidad de la actividad pedagógica, sus percepciones respecto de dicho proceso y sobre el rol institucional de la universidad, y su visión respecto del aprovechamiento futuro de la experiencia. Se profundizó en su valoración sobre el quehacer propio, los resultados esperados e inesperados y las prioridades que se establecieron sobre el currículo y la evaluación.

Para ello, se realizaron entrevistas grupales (en adelante, EG) con docentes del nivel de posgrado que atravesaron procesos de virtualización educativa en la universidad. La muestra de docentes contempló los siguientes criterios de selección: diferentes franjas etáreas (menores/mayores de 50 años), campos disciplinarios diversos (educación, salud, estadística, ingeniería, política, historia, género) y tipo de asignaturas (teóricas/prácticas); manteniendo la paridad de género. La selección de la muestra buscó dar cuenta de la diversidad del colectivo docente en el nivel de posgrados de la UNTREF y limitar posibles sesgos en las respuestas. En total se realizaron cinco EG de las que participaron entre 4 y 6 docentes, atendiendo a los criterios de selección mencionados.

Las dimensiones consideradas para el estudio fueron: a) modelo pedagógico, b) evaluación de la experiencia, c) el rol institucional en la virtualización y d) el futuro de la virtualización. El instrumento de indagación se diseñó conforme a las cuatro dimensiones planteadas de antemano. Las entrevistas fueron desgrabadas y posteriormente codificadas, utilizando el software de análisis cualitativo Atlas.ti - versión 8. A partir de la codificación realizada se establecieron ejes de análisis para cada una de las cuatro dimensiones consideradas. Los resultados que se presentan a continuación son consistentes con esta clasificación.

Resultados

Modelo pedagógico

Respecto de la organización de la enseñanza, si bien una parte de los entrevistados manifestó no haber introducido grandes cambios en el contenido de sus materias habiéndose limitado a actualizar la bibliografía -como lo hacían cada año en la modalidad presencial-, trabajaron con el mismo programa y las mismas herramientas de evaluación basadas en trabajo colaborativo -con una parte individual- y la mayoría expuso la necesidad de realizar ajustes en sus prácticas pedagógicas, en base a un análisis situacional:

Empecé a tener encuentros sincrónicos semanales de no más de dos horas. Yo creo que es imposible más de dos horas semanales de contacto sincrónico (EG1)¹.

Conservé el dictado de las clases agregando sincronidad (EG2).

Acá hubo que jugar con la pre-clase (EG3).

También se mencionaron cambios más profundos:

Esta vez reorganicé todo el programa y la propuesta. Armé un programa diferente con lo que le he llamado 3 vías de trabajo (...) cada día de trabajo lo organicé como si fuera un recorrido. [Usé] unos materiales básicos, videos y foros (EG3).

Una situación particular refiere a las materias eminentemente prácticas. En estos casos, surge la necesidad de crear una nueva dinámica a partir de la experiencia previa. La experiencia relatada da cuenta de la resolución de transformar el aula tradicional presencial en actividades sincrónicas y asincrónicas. Si bien se mantuvieron los encuentros sincrónicos en los horarios pactados, se modificó el tiempo (más cortos, no exceder las 2 horas), se los grababa y subía con posterioridad al campus para que los estudiantes pudieran recuperarlos. En este sentido, también se modificó el contenido de los encuentros sincrónicos, con clases sincrónicas que no tuvieran la carga teórica de la materia, sino que se centraran en el intercambio y la resolución de dudas sobre las lecturas. Mientras que las actividades asincrónicas estuvieron destinadas casi exclusivamente al desarrollo conceptual de la materia. En este punto se destaca la responsabilidad de los estudiantes en la lectura de la bibliografía y la participación activa en el chat y los foros. Este material resultó de gran interés, generando que el/la docente decidiera guardarlos e imprimirlos como material valioso gestado en esta dinámica.

Un aspecto que quedó expuesto en las entrevistas grupales refiere a los modos, ritmos y funcionamientos de las clases, y a decisiones pedagógicas que tomaron los docentes basadas en estos criterios, como aumento de frecuencia y disminución de la duración del encuentro. "En vez de tener tres horas de clases, di más clases. O sea, agrandé la cantidad de clases y disminuí la cantidad de horas. A la gente se le quema el cerebro" (EG3). Siguiendo esta misma línea, se pensaron nuevos modos para prácticas grupales y trabajos participativos que funcionaban en la presencialidad. Algunos aspectos refieren a la disponibilidad de nuevos recursos que se generaron o pusieron a disposición de los estudiantes: grabación de las clases y su puesta a disposición de los estudiantes; el uso del chat para el intercambio con los docentes y entre los mismos estudiantes; disposición de la bibliografía en repositorios de acceso inmediato y permanente; el uso de foros y la inclusión de materiales básicos, como videos y podcast (aún armados por los propios docentes).

También se señaló como un valor agregado la incorporación de nuevas herramientas informáticas, por ejemplo, en el caso de una materia de estadística aplicada donde los estudiantes trabajaban en las aulas con las computadoras equipadas en la universidad. Para poder dictar la materia, los estudiantes debieron instalar los programas en sus dispositivos y trabajar desde sus casas. Ante este desafío, los docentes grabaron las clases y los podcasts con instancias de práctica y ejercitación que no existían en la modalidad presencial, reconociendo el valor metodológico añadido en esta nueva práctica.

En lo referido a los dispositivos para la enseñanza hubo consenso en el uso de las aulas virtuales de la UNTREF como plataforma base que alojó otros recursos: documentos, avisos, comentarios, recomendaciones, bibliografías, audios, videos, etc.

Además, los docentes señalaron la necesidad de identificar y utilizar distintos instrumentos para facilitar las clases sincrónicas. Una de estas herramientas ha sido el mayor uso de herramientas de presentación (v.g. PowerPoint) como apoyo para las clases expositivas, pero se manifestó la necesidad de mejorar su calidad respecto de los que se elaboraban para la modalidad presencial y cuyo uso era efímero. "En esas dos horas traté de mantener el esquema de una parte de exposición con un PowerPoint que tenía que estar muchísimo mejor preparado de los que yo usaba. Porque luego van a ser elementos de consulta" (EG1).

Otro de los recursos que surgió como facilitador del intercambio permanente fue el foro que permitía a los estudiantes consultar las dudas para la resolución de ejercicios sin necesidad de esperar una semana, a la clase siguiente. Además de favorecer el vínculo con las actividades propuestas, posibilitó una mayor interacción con el docente. Una modalidad de devolución o de incentivo que funcionó fue que estas respuestas en el foro aparecieran en formato de videos cortos con devoluciones o que resulten disparadores de alguna actividad que podían ser subidos o grabados en la propia plataforma. Aunque, por otra parte, surgió la preferencia de

WhatsApp sobre el foro del campus, considerado más interesante que el uso de foros de las plataformas. En las dos alternativas el objetivo fue estimular el intercambio y la interacción con los estudiantes.

Igualmente se explicitaron algunos casos (minoritarios) en que no utilizaron la plataforma virtual UNTREF. No obstante, la mayoría destacó la búsqueda y selección de distintos soportes para apoyar el dictado de las clases, aún de aquellas herramientas cuya función primordial no es educativa. En estos casos se prefirió trabajar los temas directamente sobre aplicaciones de uso frecuente entre los estudiantes, lo que permitió acceder a espacios de chat que registraban todo el intercambio, a diferencia de los encuentros por Meet o Zoom que no quedan guardados si no se les graba intencionalmente.

Usé Discord directamente, que es una plataforma que usan mucho los gamers. Me sirvió porque es una mezcla de chat con mail. Organicé el chat general, donde hablábamos cosas, donde se enviaban links de lo que hablábamos. Me pasaba que cuando yo cursé virtualmente los links del Meet o del Zoom no quedaban. La idea del Discord es que hay un seguimiento de toda la charla de la clase (EG2).

Otro aspecto señalado es la posibilidad que brindan las plataformas virtuales de compartir espacios pedagógicos con invitados que no residen localmente, de modo que pudieron contar en sus clases con especialistas de diversos lugares y realizar eventos con colegas de otros países.

Se destacó la creación de nuevos recursos y actividades no utilizadas en la modalidad presencial, en algunos casos, con la necesidad de familiarizarse con esta nueva zona de confluencia y que resultara más atractiva, como el hecho de crear un espacio donde compartir creaciones artísticas de los propios estudiantes o la inclusión de música de fondo para amenizar la espera al aula o las actividades sincrónicas (EG2).

Asimismo, se evidenció la búsqueda de herramientas y recursos por parte de los docentes, que iban descubriendo por “tanteo o exploración propia”, según sus necesidades e intereses, algunos recursos, pero sin una capacitación sobre las plataformas. Es de este modo que se identifican herramientas para la toma de la asistencia y tiempo de permanencia de los estudiantes en la clase sin las formas tradicionales (pasar lista), y que además evitaba la interrupción para admitir a los que llegaban tarde al encuentro virtual, o que quedaran esperando la autorización.

Si bien se mantuvieron prácticas habituales que se fueron consolidando, como la organización de materiales de lectura que incluyeron artículos en línea y otros ya previstos para distribuir –audiovisuales, textos, audios, etc.-, cabe señalar que en esta búsqueda de nuevos recursos se destacan la creación de acciones y recursos innovadores. Muchos de estos materiales también quedan preparados para distribuir con posterioridad o resultan un banco de recursos para futuras ediciones. El aula virtual también se utilizó como soporte, no sólo de materiales específicos de contenidos de las materias, sino también como medio de comunicación, avisos, comentarios y recomendaciones (EG2). Se puso mucho énfasis en la escucha, al considerar que fue una etapa donde se estuvo permanentemente mediado por las pantallas aparecieron experiencias que se propusieron romper esta inercia y comunicar de manera más efectiva a los estudiantes. Tal es el caso de una serie de podcasts caseros elaborada para la introducción a un seminario.

También porque están hartos de la pantalla, y entonces dije: que lo oigan con los ojos cerrados cuando se les dé la gana. Tenían que hacer trabajo sobre eso. Una forma de un acercamiento con contenido, porque la idea no era que sea divertido... Pero al mismo tiempo darles un descanso... Porque empalmaban un seminario con otro y era empezar de otra manera con un acercamiento que no fuera atado a la cámara los primeros días. Funcionó (EG1).

En este mismo sentido se creó contenido académico y se realizaron devoluciones en formato audio porque el tiempo destinado a los encuentros sincrónicos no era suficiente. “Otra cosa que inventé en el aula fue la radio epistemología donde las devoluciones me la pasaba a medianoche grabando podcast radiales para subirlas. No había tiempo en tres horas de clase (EG4). El foro también permitió la lectura e intercambio con los compañeros” (EG3). Además, se generaron espacios de reflexión sobre esta escucha y la propia práctica, pensar la diferencia entre compartir un espacio común de atención y la de escuchar una grabación.

Algo que surgió fue el desafío creativo que representó para los docentes pensar nuevas actividades para esta modalidad. Un docente comentó una experiencia:

A partir del mapa conceptual de una materia se fueron anclando una serie de videos que no tienen un orden secuencial, sino que se consultan a partir de los conceptos que se necesiten profundizar. Fui creando videos. El Netflix epistemológico. Videos que son emisiones de capítulos de temas, como Rayuela de Cortázar que se pueden ver en cualquier orden. En vez de ser una lista para verlos secuencialmente, fui uniendo los videos a mapas conceptuales. Entonces ellos podían ver el mapa de conceptos y después ir a los videos para profundizar. Creo que eso fue una innovación que antes no se me había ocurrido y que inventé en el encierro y muy bonito. Creativo y con muchos rendimientos en la clase (EG4).

Uno de los problemas que significó la virtualidad fue la implementación de actividades prácticas. Para esto se elaboraron estrategias didácticas basadas en la resolución de casos y el trabajo colaborativo: “Hacíamos casos en grupo y nos llevaba un par de horas, que trabajábamos de manera sincrónica. Siempre reflexionando en base a sus cuestiones laborales. Era lo único que nos podía servir para lo que necesitábamos” (EG3). También se incorporaron softwares de simulación y actividades que no se realizaban en la presencialidad:

Hemos incorporado algunos programas -software- que hay de ingeniería para la parte de simulación. Algunas clases hemos comprobado esos resultados en el laboratorio, grabando la clase. Los alumnos se han llevado este contraste de lo que han simulado, que antes no lo hacíamos tanto, con lo que se grabó y se pudo comprobar. Esa es un poco la idea. La parte experimental ha quedado un poco rezagada (EG4).

Respecto de las prácticas evaluativas, en todos los grupos entrevistados manifestaron, en forma genérica, que se sostuvieron formatos tradicionales basados en la entrega de trabajos escritos, resolución de problemas y reflexiones teóricas.

Donde se evidenció una tensión fue en las evaluaciones prácticas que tuvieron que ser repensadas y modificadas. Una manera fue crear situaciones problemáticas particulares y con el apoyo de recursos como el Google Forms, se generó un proceso de evaluación en pasos:

A medida que el estudiante iba resolviendo una instancia, se “abría” una nueva situación secuencial que se derivaba de la anterior, de este modo se evaluaba la resolución de problemas. Resuelven un caso, pasan al otro que continúa ese caso. Por ejemplo, un paciente se agrava o tiene cierta circunstancia, pero es siempre el mismo paciente. Entonces la manera presencial, cómo se hacían las estaciones, se hace de manera virtual y ellos no van viendo lo que va quedando atrás, van pasando de estación en estación, pero en formato virtual. Es la única manera que tuvimos. Esta nueva estrategia generaba multiplicidad de soluciones individuales y/o grupales, lo que fue utilizado como insumo, a su vez, para generar un análisis sobre las propias prácticas (EG3).

Otro de los formatos empleados fue el análisis de videos a partir de los conceptos estudiados, esto provocó que las respuestas fueran más abiertas al análisis e interpretación y se generara un intercambio enriquecedor con el docente.

La respuesta no es única, sino que puede venir desde el enfoque del experimentador. Es un análisis individual y creo que tiene mejor provecho en ese sentido. Depende de cómo lo veo, la respuesta puede ser variada y válida. La respuesta del alumno es más abierta y se contemplan otros aspectos que no contemplamos en un examen presencial que lo habitual es una serie de preguntas y respuestas (EG4).

También surgió la necesidad pedagógica de modificar algunos exámenes estandarizados que se hacían al final de la materia por evaluaciones parciales en las que el docente fue proponiendo distintas claves de análisis.

Evaluación de la experiencia

Este apartado releva las principales limitaciones y beneficios identificados por los docentes entrevistados respecto de la enseñanza virtualizada.

Limitaciones de la virtualidad para la enseñanza y el aprendizaje

Las principales limitaciones mencionadas por los docentes entrevistados refieren a la relación e interacción con los estudiantes. Por un lado, se plantean serias dificultades para poder establecer un vínculo pedagógico entre docente-alumno, necesario para generar las bases de la enseñanza. En particular, los profesores señalan la dificultad para tener una adecuada retroalimentación de los estudiantes y, también, la creación de lazos afectivos en ese vínculo. Por otro lado, se observan ciertas barreras para la participación de los alumnos en las clases sincrónicas. Es decir, en su perspectiva la virtualidad restringe la interacción (entre docente y alumnos y de los estudiantes entre sí), y la participación que se torna más unidireccional, cercenando el debate e incluso profundizando la jerarquía y el control del docente. También se señalan algunas limitaciones relacionadas con cierta “incomodidad” en la propia interacción durante las clases sincrónicas: incomodidad del cuerpo (limitado el movimiento frente a una cámara/pantalla) y la incomodidad que produce el silencio, de un docente hablando frente a cámaras y/o de micrófonos apagados.

Una importante limitación observada por los docentes tiene que ver con la realización de prácticas por parte de los estudiantes, en especial aquellos seminarios que desarrollan actividades en laboratorio, lo que representa un obstáculo importante para el logro de los objetivos pedagógicos planteados.

Es innegable que la pandemia ha motivado el desarrollo de una multiplicidad de recursos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje. La visión de los docentes sobre el uso de dichos recursos es bastante disímil. Hay docentes que valoran positivamente el aprendizaje y uso de recursos tecnológicos antes desconocidos, pero otros sostienen que su aprendizaje implica tiempo y esfuerzo personal que no se ha encontrado disponible durante la pandemia. En general la mirada de los docentes sobre este tema es que se “hizo de la mejor manera posible, pero que no es óptimo” (EG1). A ello se añade que los recursos y costos de la virtualidad -equipamiento tecnológico, conexión a Internet, aplicaciones de videoconferencia- fueron asumidos por docentes y estudiantes. Por ejemplo, se señala la falta de una cuenta institucional de Zoom.

En el caso de profesores sin trayectoria previa en enseñanza virtual, varias verbalizaciones apuntan al desconocimiento, a la falta de capacitación y experiencia en el uso de recursos virtuales como un factor condicionante clave del desempeño docente, aunado con un respaldo y orientación institucionales -de orden técnico- percibidos como insuficientes. Ello habría favorecido un patrón de improvisación y dificultad en el ejercicio del rol (“cada docente se las arregló como pudo”, “aprender sobre la marcha”, “ensayo y error”- EG5). Una virtualidad, pues, que podría mejorarse. Asimismo, este panorama suele ser asociado con una sobrecarga de trabajo marcadamente alta y mayor a la de la presencialidad. Es decir, con una demanda temporal, de esfuerzos y dedicación muy elevados y hasta agotadores (vinculados al denominado “*síndrome del burnout docente*”), sin contraprestación económica -gran cantidad de trabajo extra no remunerado-.

Por último, pudieron apreciarse ciertas valoraciones negativas en torno a la configuración de un nuevo perfil de “estudiante pandémico” que pretendería respuestas inmediatas por parte del docente y exigiría ciertas consideraciones técnicas, como tener la clase grabada disponible en el ciberespacio. En este punto varios docentes plantean cierta disconformidad. Por un lado, reconocen el beneficio que aportaría la grabación de las clases a sus estudiantes, especialmente para quienes no pudieron conectarse “en vivo”. Pero por otro lado lo consideran una limitación a la libre expresión y una amenaza frente a posibles ediciones y descontextualizaciones de la grabación.

Beneficios de la virtualidad para la enseñanza y el aprendizaje

Por contrapartida, una de las ventajas que ha tenido la virtualidad, según los docentes entrevistados, refiere al uso del tiempo. Por un lado, permitiendo una mejor administración, tanto en forma asincrónica, a través del empleo de foros, como en las clases sincrónicas, asignando diferentes turnos para la conexión de los estudiantes, en pequeños grupos. También posibilitando una flexibilización en el uso del tiempo, con ventajas

para el aprendizaje, como la posibilidad de generar encuentros individuales, al estilo de tutorías, para el avance personalizado de los estudiantes en sus respectivos proyectos de tesis. En particular para seminarios que tienen una frecuencia quincenal, la virtualidad habilitó la posibilidad de encuentros intermedios entre cada clase. Por otro lado, favoreciendo el ahorro de tiempo de traslado de docentes y estudiantes.

Los docentes entrevistados presentan puntos de vista disímiles en lo que refiere al rendimiento de los estudiantes durante la virtualización. Se observa un mayor rendimiento en las materias prácticas, tipo taller, que demandan trabajo durante las clases por parte de los estudiantes. Por el contrario, se señala un menor compromiso de lectura para cada clase en aquellos seminarios de carácter teórico. En cualquier caso, habría acuerdo entre los docentes al señalar que la asistencia a las clases fue mayor durante la virtualización y, como contracara, hubo una menor deserción de la que suele haber en condiciones presenciales.

Otra ventaja señalada por los docentes entrevistados tiene que ver con la posibilidad de federalizar e incluso internacionalizar la enseñanza. En este sentido se indica que la virtualidad ha favorecido el acceso de estudiantes con residencia remota, nacionales e internacionales, y ha facilitado la intervención de académicos del exterior en actividades locales planteadas en el marco de los seminarios. En definitiva, en esa perspectiva la virtualidad eliminaría obstáculos propios de las distancias físicas.

El rol institucional en la virtualización

En relación con la intervención institucional frente al proceso de virtualización, la principal valoración refiere a la disposición de aulas virtuales a través del servicio de educación a distancia UNTREFVirtual, cuya experiencia tiene un desarrollo importante y creciente:

Realmente fueron de habilitación muy rápida. Son buenas aulas pensando en el año pasado que fue tan complicado. Este año uno lo transita con más facilidad. Las aulas fueron habilitadas muy rápido (EG1).

En lo personal pienso que por lo menos en la parte de posgrados, que es la que conozco, la UNTREF ha podido dar respuestas rápidas y adecuadas para salir de la coyuntura (EG1).

Esto permitió disponer muy rápidamente de aulas con capacidad de alojar materiales, pero también de comunicación, a través de mails, chats y foros. Complementariamente las cuentas de correo electrónico institucionales, basadas en Google, permitieron la realización y grabación² de clases que eran almacenadas en las aulas.

Más allá de esa provisión básica que garantizó la continuidad de las actividades académicas, los docentes observan que las acciones de capacitación específica en herramientas virtuales de enseñanza brindadas por la propia universidad a través de UNTREFVirtual, si bien existieron, fueron dificultosas, tardías y algo básicas para quienes ya poseían conocimientos y experiencia de educación a distancia (fue “ensayo y error porque no sabíamos cómo subir exámenes, el manejo del foro, subir los contenidos, el repositorio... Después que pasó el año, tuvimos capacitaciones. Fue todo al revés” -EG3-).

Otro elemento valorado fue la disposición del servicio bibliotecario de la UNTREF que favoreció el acceso a material bibliográfico digital a través del servicio OpenAthens, y brindó capacitación continua sobre acceso remoto a la información y estrategias de búsqueda y recuperación de información y recursos bibliográficos y documentales.

Sin embargo, más allá de este reconocimiento, la perspectiva de los docentes es crítica respecto de la intervención institucional. La sensación es la de haber quedado solos frente a los grupos de estudiantes teniendo que dar cuenta de manera individual -con los recursos, posibilidades y preparación personal previa- de las responsabilidades docentes. En particular señalan: falta de apoyo respecto de recursos tecnológicos (especialmente frente a dificultades específicas emergentes), de conectividad, soporte técnico para la preparación y desarrollo de clases, orientación y de reconocimiento económico de la tarea realizada. Si bien no

dejan de comprender la situación desbordante generada por los esfuerzos de continuidad pedagógica a través de la virtualización de emergencia, la sensación es la de haber quedado solos, realizando un aprendizaje artesanal, de ensayo y error. En este sentido, mencionan:

El primer mes, la primera semana del año pasado se me rompió la computadora fruto de grabar miles de clases. Mi computadora es común. La tuve que arreglar, me costó unos cuantos mangos y de las instituciones ninguna sugirió nada. Los instrumentos de trabajo los lleva uno (EG5).

La lección que se extrae de esto es que uno se las arregla como puede y con las herramientas con las que dispone. En general las herramientas son más bien pocas (EG3).

Seamos realistas, la universidad no aportó nada en ese sentido. Me tuve que conectar (...) con mis datos mil veces (EG2).

Por ahí había soporte. Calculo que estaban muy colapsados y la respuesta era tardía (EG2).

Sentí que me pasaron la clave del aula y arréglesela (...) No hubo mucha orientación, ni mucha cuestión de una interlocución (...) Era más el criterio que uno tenía armado (EG3).

Creo que el hecho de la virtualidad ha perdido los horarios. En dos años no tengo un fin de semana que no trabaje (...) sí tiene que haber un reconocimiento y una retribución de la universidad para que justamente los docentes se les reconozcan este trabajo adicional que se está haciendo (EG4).

Los docentes vamos a dar mucho más de las horas que nos pagan. Pero en este contexto de cambio y adaptación es mucho más que lo que habitualmente siempre hacemos. Hay un trabajo absolutamente invisibilizado y no reconocido por la institución formalmente. Sin la contraprestación del pago económico que implica (EG4).

Su evaluación de la experiencia les permite sugerir algunos recursos y/o estrategias que -entienden- ayudarían a transitar de manera más adecuada la dimensión virtual de la enseñanza; lo que resulta muy significativo dada su potencial permanencia en la postpandemia como parte de un modelo pedagógico híbrido emergente. Fundamentalmente se vinculan con el desarrollo de espacios de formación, socialización de experiencias y acceso a recursos pedagógicos. En este marco proponen el desarrollo de acciones de capacitación didáctica y tecnológica -incluso para los estudiantes-, de comunidades de aprendizaje y la construcción de repositorios de experiencias y buenas prácticas. Pero también de facilitación de recursos tecnológicos y de conectividad tanto para los docentes como para los estudiantes. En sus propias palabras, señalan:

Se podría hacer algo que se llama Comunidad de Aprendizaje. Entre profesores que no tengan una frecuencia de más de una vez por mes. Es absolutamente agotador el armado de la agenda (...) Armar una comunidad de aprendizaje con un compromiso de una vez por mes de un tiempo acotado, podríamos ir trabajando, aprendiendo juntos a pensar cursos (EG5).

Se me ocurre algo así como un blog de buenas prácticas. De experiencias o de tips o aplicaciones. Esto me sirvió (...) Tal vez estamos pasando al lado de cosas que pueden sernos útiles y que no tenemos idea de que existan (EG4).

Un mediador didáctico-tecnológico... Cuando escuchaba lo de los podcasts, me encantaba. Pero a veces, también para la digitalización de materiales y muchas cuestiones que la educación virtual exige... ese tipo de personal, en la nueva normalidad, lo necesitaríamos (...) Me parece que algún técnico tendría que estar presente para poder manejar todo esto (EG1).

Cómo ven los docentes el futuro de la educación

Una conclusión a la que arriban los docentes a partir de las experiencias y pensando a futuro es el establecimiento y consolidación de un modelo mixto o híbrido de enseñanza, a pesar de las tensiones e inconvenientes que se han observado en su instalación.

Los principales (o los primeros) inconvenientes mencionados y que deberían resolverse para la instalación de un modelo híbrido refiere a los problemas de infraestructura y conectividad en las instituciones y en los hogares, falta de laboratorios e insumos y dispositivos tecnológicos adecuados para ello. También se menciona la necesidad de un espacio físico protegido, lejos de lo sucedido durante la pandemia donde se exponía una privacidad muchas veces vulnerada. “Las condiciones para que nos volvamos individuos que en sus casas pueden trabajar y tener clases, requieren gastos económicos que en la improvisación fueron dejados de lado, tanto por el alumnado como por la docencia” (EG2).

Ligado a esto surge con énfasis la cuestión respecto de cuál debería ser el rol del Estado y qué tipo de decisiones de índole política son necesarias para la implementación de modelos virtuales, basados en costos de virtualización y la conectividad que fueron trasladados a docentes y estudiantes en forma individual, a través de transferencias directas a empresas privadas proveedoras de los servicios. En contrapartida, otro aspecto de política pública reconocida es “la posibilidad de ampliar la oferta educativa e incluir más alumnos a partir de modelos de enseñanza mixtos” (EG4).

Quizás la mayor coincidencia ha sido la caracterización de la situación como un hito, un cambio donde ya no se puede pensar con volver atrás. De aquí en adelante, la educación en posgrados será diferente. No hay espacio para no innovar. Se identifica una nueva normalidad, que exige nuevas formas; sin embargo, la mayoría sostiene que la enseñanza presencial debe tener su lugar. No hay una identificación clara de modos, formas, modelos, grado de virtualidad, pero sí se reconoce que se ha abierto un modelo donde la virtualidad ha llegado para quedarse. Se identifican opiniones favorables a los modelos híbridos y, a la vez, un reconocimiento sobre lo irremplazable de la enseñanza presencial:

No sé la proporción, pero sí hay cuestiones irremplazables como la comunicación, la emotividad y la presencia, el trabajo en grupo. Son cuestiones que hacen al aprendizaje (EG1).

Con presencialidad, no sólo encerrados en el aula, sino también lo que supone la vida institucional, el poder relacionarnos con los equipos, con la propia institución, sus dirigentes, los compañeros. El ámbito hace a otras formas de relacionamiento. No sacrificar en el modelo híbrido, la presencialidad (EG1).

De volver la presencialidad, no podemos volver a lo que era antes (...). Hay que pensar modelos más mixtos de virtualidad-presencialidad. Clases presenciales para ciertas materias, o combinar. Me parece distinto pensar hoy las clases sin la tecnología, no mediadas por eso. Antes no lo veía así (EG2).

Lo híbrido tiene un potencial mayor que la presencialidad o la virtualidad. Coincido que se pueden combinar ambas cosas (...) es una combinación sumamente potente (EG4).

De no ser posible una vuelta a la presencialidad, nunca hay que negociar la calidad, la exigencia y el nivel de lo que se plantea. Si el año pasado fue de ajuste, este año estamos mejor plantados y de aquí en adelante vamos a ir para mejor (EG1).

En el plano pedagógico se reconoce la utilización de diversos recursos que no se empleaban en la presencialidad y que hoy fueron incorporados con gran efectividad en las clases. “Creo que no me imagino volviendo a la prepandemia. (...) Creo que hay una serie de elementos que antes no usaba que me resultan sumamente útiles. El video es una de esas cosas” (EG1). La video-clase elaborada por el docente como paso previo a la lectura, a modo de introducción en los temas y como fuente de información es muy empleada y valorada por los estudiantes. Se presenta un diagnóstico en el cual se sostiene que los alumnos leen menos que antes, entonces “los videos son un buen elemento para acercar conocimientos. No reemplazan la lectura, pero pueden acercar el conocimiento y motivar a la lectura” (EG4).

Se plantea la necesidad de mejorar la calidad de las clases y recursos que se fueron utilizando, además de promover la capacitación, pero no como acción verticalista y dirigida sino desde la indagación y el conocimiento de las necesidades, falencias y deseos de cada docente.

Esta misma expectativa de horizontalidad es la que apareció al referirse a la toma de decisiones sobre los modelos a seguir. Se sostiene que no pueden ser estandarizados por nivel o materia, para lo cual es necesario que estas resoluciones se basen en estudios e investigaciones sobre las propias experiencias y a través del encuentro por disciplinas.

Teniendo en cuenta las especificidades de cada una de las disciplinas que tiene sus particularidades, por ahí, cierto curso o preparación para la virtualidad donde nos ahorren un trabajo que tuvimos que hacer solos. Ver qué es lo mejor que uno puede hacer (...) para las materias teóricas tales plataformas son las mejores, para materias artístico-tecnológicas, tales plataformas son las mejores, el modo de usar esta plataforma es éste (...) Releva los aspectos tecnológicos por disciplina y ver qué dio mejor resultado según la propia experiencia de los docentes (...) Se necesita un modelo híbrido, un modelo sin improvisación. Algo que sea real y no de formas (EG2).

Pero, por otra parte, este modelo virtual requiere de la regularización institucional, del establecimiento de normas y pautas de trabajo, de definiciones en relación con el tiempo, los horarios, las actividades realizadas y su correspondiente remuneración.

Me parece que es algo que hay que hacer...una bajada institucional para todos los seminarios para el intercambio con docentes, con horarios de tutorías y que esas horas se paguen o como sea. Donde las agendas puedan estar más armónicas, de alumnos, de docentes e institucionales (EG2).

Creo que habría que preguntarles a los docentes qué quieren. No decidirlo desde arriba (...) Yo no querría quedar en la virtualidad total; me gustaría que me pregunten cómo me gustaría que sea (la hibridez). Si me voy a tener que ocupar yo, que no sea jerárquica (EG2).

Es importante resaltar que hubo coincidencia plena en la necesidad de encuentros presenciales, no sólo en las materias de carácter práctico donde se vuelve imprescindible asistir a los espacios áulicos sino por los vínculos que se fomentan entre los compañeros, con los docentes y la institución. Se identifica el encuentro presencial como motivador y de interacción, aunque pueden ser menos que en el modelo presencial pleno previo a la pandemia.

No me imagino las 8 clases, pero quincenal o mensualmente tendríamos que encontrarnos necesariamente. Eso pondría todo en su lugar y sería un elemento motivador a los alumnos, una posibilidad de interactuar directamente, de resolver problemas, de evacuar dudas. Los humanos somos seres sociables. Evidentemente la interacción directa debe estar (EG1).

En las reflexiones surgidas a partir de la implementación de la modalidad híbrida se destaca que esta combinación potencia la experiencia de aprendizaje porque permite trabajar con los mejores recursos. La mayoría no concibe una vuelta plena a la presencialidad donde perderían una gran riqueza de recursos didácticos como los materiales audiovisuales o las conferencias e intercambios con especialistas de otros países que antes eran inaccesibles. Se valora el intercambio con colegas extranjeros a partir de videoconferencias:

Antes la videoconferencia era casi inaccesible. Ahora creo que no vamos a poder prescindir de eso. Efectivamente esas redes ampliadas que se generaron con gente de otros lados, incorporando esa idea de diferencia horaria y cultural; va a ser rutinario lo de la presencia de esa diversidad en un momento y en un espacio (EG4).

También se presenta como una necesidad la acreditación de las carreras de grado en modalidad virtual; mientras que en posgrado se descarta una vuelta plena. Además, se propusieron laboratorios de simulación, que si bien no sustituyen la práctica son muy efectivos en el proceso de aprendizaje.

Si esta no es la nueva normalidad y va a haber otra nueva, creo que esa nueva normalidad va a ser mixta, posiblemente que combine algo de lo mejor de las dos. Vernos qué es importante y tener otras instancias de trabajo sincrónicas y asincrónicas,

pero más dilatadas en el tiempo. Eso va a ser otro aprendizaje mucho más potente. Se van a reforzar las virtudes de las dos modalidades y tengo grandes esperanzas (EG4).

Discusión y cierre

Los resultados del estudio realizado reafirman hallazgos precedentes (Álvarez, Fernández Lamarra, García, Grandoli y Pérez Centeno, 2020 y Álvarez, Fernández Lamarra, García, Grandoli y Xhardez, 2021) respecto del *modelo pedagógico* desplegado a partir de la emergencia del COVID 19 en el área de posgrados de la UNTREF. En efecto, no hay voces docentes que refieren a un proceso de educación a distancia, sino que refieren a la virtualización de la enseñanza que permitió dar continuidad pedagógica a partir de un soporte on line.

La experiencia estudiada se alinea con la estrategia desarrollada más ampliamente por las universidades latinoamericanas y del mundo ante la imposibilidad de continuar con clases presenciales por el aislamiento y distanciamiento sanitario que requirió la atención de la pandemia (Maggio, 2020; Miranda, 2020; OEI, 2022). Asimismo, da cuenta de problemáticas que también han sido observadas en otros contextos y niveles de la educación superior, de los que dan cuenta esos mismos autores, y la vasta bibliografía publicada desde 2020. Esto es, la puesta en cuestión del derecho a la educación (ya que no todos los estudiantes han podido asumir esta modalidad de enseñanza) y la profundización de las diferencias educativas derivadas de la falta de acciones institucionales que acompañen la situación específica e individual de cada docente y aseguren pisos de eficacia y calidad, frente a la exigencia de virtualizar su modalidad de enseñanza.

En este sentido, la principal *valoración que se realiza* es la de haber podido dar continuidad inmediata a las exigencias de dictado de asignaturas, capitalizando la experiencia e infraestructura de la UNTREF Virtual, a través de la puesta a disposición de aulas virtuales. Saldada esa cuestión, los resultados presentan los modos específicos en que los docentes de diversas disciplinas, generaciones y tipos de asignaturas han logrado virtualizar su enseñanza y los ajustes que han debido realizar para ello.

Ese proceso de virtualización forzosa -artesanal, por ensayo y error y con débiles soportes y orientaciones institucionales- ha permitido experimentar una nueva modalidad, con algunos aprendizajes que ya están incorporados pedagógicamente y que permanecerán, y que son parte de la reflexión actual del colectivo docente. Nos referimos principalmente a:

- *el tiempo pedagógico*: tanto en relación con la duración de las clases como respecto de las actividades propuestas (fundamentalmente, su acortamiento);
- *el tipo de actividades que se proponen*: más interactivas, multimediales y con mayor grado de involucramiento de los estudiantes;
- *el acompañamiento y orientación de los estudiantes*: incorporando herramientas y estrategias que habiliten procesos más personalizados de formación;
- *la posibilidad de romper o extender el formato temporo-espacial propio de la actividad presencial*: extendiendo los procesos formativos más allá de esos límites e incorporando actores (fundamentalmente, docentes y estudiantes) que no residen localmente.
- *la incorporación de nuevos y valiosos recursos didácticos tecnológicos*.

Entre los interrogantes o preocupaciones que genera la virtualización, se destaca la cuestión vincular, en cuanto se percibe una limitación importante respecto de la relación e interacción con y entre los estudiantes. En particular, se observan dificultades para una adecuada retroalimentación y algunas barreras para la participación de los estudiantes en las clases sincrónicas virtuales que se expresan, por ejemplo, en cámaras y micrófonos apagados durante el encuentro.

Asimismo, señalan que no quedó resuelta la virtualización para el caso de determinadas asignaturas prácticas que requieren actividades en talleres o laboratorios, lo que representa un obstáculo importante para el logro de los objetivos pedagógicos planteados.

Respecto de *la perspectiva futura que los docentes avizoran*, aparece la necesidad de integrar los aprendizajes de la virtualización a las modalidades presenciales que se desarrollaban, recuperando la presencialidad. En sus intervenciones, los docentes parecen depositar gran parte de la responsabilidad de ese proceso sobre sus propios hombros. Las propuestas que realizan se vinculan con el desarrollo de espacios de formación, socialización de experiencias y acceso a recursos pedagógicos elaborados por los propios docentes: el desarrollo de comunidades de aprendizaje y la construcción de repositorios de experiencias y buenas prácticas.

A nivel institucional, se espera una actitud de acompañamiento, soporte y reconocimiento. Básicamente, facilidades para disponer de recursos tecnológicos y de conectividad adecuados -para sí mismos como para los estudiantes-, a la altura de las nuevas exigencias pedagógicas. En particular, la disposición de aulas híbridas, con buena conectividad, que permita la articulación de las modalidades presenciales y virtuales de formación, integrando durante la actividad sincrónica, docentes y estudiantes que comparten o no, el espacio áulico. También aparece la necesidad de contar con acciones de capacitación y de servicios de asesoramiento pedagógico para incorporar adecuadamente nuevos recursos didácticos y de soporte técnico para producirlos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P., Grandoli, M. E. y Pérez Centeno, C. (2020). La docencia en el nivel de posgrado en el contexto de virtualización de emergencia. Aprendizajes y desafíos para el futuro en la experiencia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. *Revista Innovaciones Educativas* 22 (Nº Especial), 172-187. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3153>
- Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P., Grandoli, M. E. y Xhardez, V. (2021). Virtualización de emergencia: la experiencia de estudiantes y docentes en los posgrados de UNTREF. *Revista IRICE* (40), 227-251. DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1454>
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el covid -19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 25-43. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Beade, L. y Díaz, T. (2015). Formación a distancia en el Doctorado en Ciencias de la Educación en Pinar del Río. Ponencia presentada en el evento “Universidad 2016”. Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca, Pinar del Río, Cuba.
- Benza, G., y Kessler, G. (2021). El impacto de la pandemia en América Latina: retrocesos sociales e incremento de las desigualdades. *Laboratorio, Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social* (31), 12-33. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/view/7160>
- de Andraca, A. M. (2003). *Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: Editorial San Marino.
- Filmus, D., González Pérez, O., Días Pinto, M., Alvarino, C., Zúñiga, M. y Jara, I. (2003). *Educación y Nuevas Tecnologías. Experiencias en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (1), 9-28. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- IEAL (2021). *Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19*, Informe ejecutivo, CIFRA-CTA, IIPMV-CTERA, IEC-CONADU, Buenos Aires, Argentina.
- IESALC-UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Caracas, Venezuela: UNESCO.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9 (2), 113-122. Recuperado de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743/417>
- Marquis, C. (2009). Posgrados y Políticas Universitarias. Consideraciones sobre el caso argentino. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1 (1), 36-56. Recuperado de http://revistaraes.net/revistas/raes1_art2.pdf
- Miranda, E. (2020). Políticas de educación superior en Argentina. Entre la Covid-19 y la deuda externa heredada. *Revista Universidades*, 71 (85), 194-213. DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.85.280>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14 (1), 11-13. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-7378020000100011>

- OEI (2022). *Informe Diagnóstico 2022 sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos / CAF Banco de Desarrollo de América Latina.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49 (194), 1-8. Recuperado de <http://resu.anui.es.mx/ojs/in-dex.php/resu/article/view/1120>
- Ortiz Ocaña, A. (2021) Modelos educativos y tendencias pedagógicas: la pedagogía del amor. *bol.redipe* [Internet]. 1 de marzo de 2021; *ReDIPE10* (3), 89-106. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1221>
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 43-59. DOI: <https://doi.org/10.15377/riejs2020.9.3.003>

Notas

1 El código EG corresponde a “entrevista grupal”.

2 Este servicio estuvo activo en 2020 y 2021, Google luego dejó de proveerlo gratuitamente.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384573764016>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Marisa Álvarez, Norberto Fernández Lamarra,
María Gabriela Galli, Pablo García, María Eugenia Grandoli,
Cristian Pérez Centeno

**Aprendizajes y tareas pendientes a partir de la
virtualización de emergencia de la enseñanza en el nivel
de posgrado**

Learning and pending tasks from the emergency
virtualization of teaching at the postgraduate level

Espacios en blanco. Serie indagaciones

vol. 2, núm. 33, p. 223 - 237, 2023

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos
Aires

, Argentina

espacios@fch.unicen.edu.ar

/ ISSN-E: 2313-9927

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-373>



CC BY 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.