



RIDAA

Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Vieyra, Angélica Teresa

Prácticas de enseñanza en la Universidad del Chubut durante la pandemia 2020. El caso de las carreras Tecnicatura Universitaria en Desarrollo de Software y Licenciatura en Enfermería



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Vieyra, A. T. (2024). *Prácticas de enseñanza en la Universidad del Chubut durante la pandemia 2020. El caso de las carreras Tecnicatura Universitaria en Desarrollo de Software y Licenciatura en Enfermería. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4560>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Prácticas de enseñanza en la Universidad del Chubut durante la pandemia 2020. El caso de las carreras Tecnicatura Universitaria en Desarrollo de Software y Licenciatura en Enfermería

TESIS DE MAESTRÍA

Angélica Teresa Vieyra

angietvieyra@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se propone explorar cómo se desarrollaron las prácticas de enseñanza en la Universidad del Chubut en las carreras Tecnicatura Universitaria en Desarrollo de Software y en la Licenciatura en Enfermería sede Rawson durante la pandemia atravesada durante el año 2020. Una de dichas carreras, de tipo social con profunda carga emocional y laboral (trabajo con pacientes y alumnos en plena crisis sanitaria); y la otra, con docentes provistos de competencias en tecnología cuyo desenvolvimiento en la mutación de lo presencial a lo virtual no supondría dificultades más allá de trabajar en paralelo en sus especificidades y con estudiantes también.

El estudio toma como unidad de análisis a docentes de cada trayecto académico para analizar las estrategias didácticas empleadas en el monitoreo, asesoramiento y evaluación de los aprendizajes, los entornos virtuales y los recursos utilizados. Así también, cuáles fueron las dificultades y modificaciones que se tuvieron que sortear en el tránsito de la presencialidad a la virtualidad debido al confinamiento preventivo y cierre de establecimientos educativos dispuesto ante la situación de emergencia sanitaria mundial por la COVID 19.



**Carrera: Maestría en Educación con orientación en
Instituciones y Prácticas Educativas**

**Título: “Prácticas de enseñanza en la Universidad del Chubut
durante la pandemia 2020. El caso de las carreras Tecnicatura
Universitaria en Desarrollo de Software y Licenciatura en
Enfermería”**

Autora: Angélica Teresa Vieyra

Directora: Silvia Quiroz

Junio 2023

Agradecimientos

A la Universidad Virtual de Quilmes por ofrecer esta posibilidad de realizar la maestría en forma virtual y acercar propuestas para los que vivimos muy lejos de Buenos Aires.

A Silvia Quiroz, por la paciencia, el profesionalismo y el asesoramiento constante.

A mi colega Marcela Del Río por su colaboración desinteresada.

A mis hijos Iván, Guido y Grisel que con mucho amor me ayudaron, sostuvieron y alentaron para que este sueño se haga realidad.

A mi nuera Catalina por el apoyo logístico brindado.

Índice

Introducción.....	3
Estructura de la investigación.....	6
Capítulo 1. Estado de la cuestión.....	7
Capítulo 2: Enfoque conceptual.....	10
2.1 Estrategias didácticas para el monitoreo, asesoramiento y evaluación de aprendizajes.....	13
2.2 Entornos de enseñanza y aprendizaje, materiales y recursos...15	
Capítulo 3: Metodología	17
3.1 El proceso metodológico.....	17
3.2 Alcances y limitaciones del estudio	27
Capítulo 4: Análisis de datos y discusión.....	28
4.1 Contexto	29
4.2 Rol docente	40
4.3 Adaptación de las prácticas de enseñanza.....	50
4.4 Accesibilidad	80
4.5 Asesoramiento y seguimiento.....	91
4.6 Facilitadores y obstaculizadores.....	95
Capítulo 5: Conclusiones.....	101
Anexos	103
Anexo 1	106
Anexo 2.....	108
Anexo 3	109
Anexo 4.....	110
Anexo 5.....	111
Anexo 6.....	115
Bibliografía	116

Resumen

El presente trabajo se propone explorar cómo se desarrollaron las prácticas de enseñanza en la Universidad del Chubut en las carreras Tecnicatura Universitaria en Desarrollo de Software y en la Licenciatura en Enfermería sede Rawson durante la pandemia atravesada durante el año 2020. Una de dichas carreras, de tipo social con profunda carga emocional y laboral (trabajo con pacientes y alumnos en plena crisis sanitaria); y la otra, con docentes provistos de competencias en tecnología cuyo desenvolvimiento en la mutación de lo presencial a lo virtual no supondría dificultades más allá de trabajar en paralelo en sus especificidades y con estudiantes también.

El estudio toma como unidad de análisis a docentes de cada trayecto académico para analizar las estrategias didácticas empleadas en el monitoreo, asesoramiento y evaluación de los aprendizajes, los entornos virtuales y los recursos utilizados. Así también, cuáles fueron las dificultades y modificaciones que se tuvieron que sortear en el tránsito de la presencialidad a la virtualidad debido al confinamiento preventivo y cierre de establecimientos educativos dispuesto ante la situación de emergencia sanitaria mundial por la COVID 19.

Introducción

El sistema educativo argentino, al igual que tantos otros, tuvo que adaptarse a los cambios que acontecieron a partir del aislamiento obligatorio ante la llegada de la COVID -19 a nuestro país. Según Fanelli, Marquina y Rabbosi, este sistema: "...se vistió de modalidad a distancia" (2020) en forma rauda. Lo hizo en virtud de las circunstancias.

Esta situación extraordinaria se transformó en un desafío para los profesores, ya que tuvieron que generar sus propios aprendizajes para trabajar en entornos virtuales y simultáneamente, asumir la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a apropiarse de ese espacio. Para Castillo (2020), las estrategias pedagógicas que los docentes se vieron forzados a aplicar en el contexto de emergencia dado por la pandemia requirieron de: "...el despliegue de habilidades que les permitieran adaptarse a una forma de vida inusual".

En este contexto, se pretende identificar el proceso de adaptación de las prácticas de enseñanza de los docentes profesionales de la Universidad del Chubut desde la modalidad presencial a la virtual durante el año académico 2020, entendiéndose como prácticas de enseñanza: "...El trabajo docente que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender..." (Steiman, 2017, p.117)

El estudio tiene como propósito aportar al conocimiento acerca de las propuestas pedagógicas que se generaron durante la situación extraordinaria de educar en la emergencia a fin de garantizar la continuidad pedagógica y hacer efectivo el derecho a la educación en la Universidad del Chubut.

Se selecciona esta universidad por ser la única universidad provincial pública y gratuita en Chubut que en el año 2020 obtuvo su acreditación e integra la red de universidades provinciales.

Este trabajo pretende explorar cómo se desarrollaron las prácticas de enseñanza, en un escenario impensado, focalizando la investigación en dos ámbitos muy disímiles. Por un lado, la Licenciatura en Enfermería con docentes que han tenido que estar en la atención de pacientes; siendo su labor muy demandada como trabajadores de la salud, con horarios extendidos y con una mayor exposición a contraer el virus. No obstante, dando clases en paralelo. Por otro lado, la Tecnicatura Universitaria en Desarrollo de Software cuyos profesores dominan la virtualidad con competencias técnicas que suponen una mayor adaptabilidad para el desarrollo de sus clases en el pasaje abrupto de la presencialidad a la virtualidad. Será un desafío incursionar en dos mundos diferentes y en la arquitectura de sus prácticas de enseñanza. Es por este motivo que el trabajo explorará cómo se desarrollaron dichas prácticas en cada una de estas carreras durante la pandemia 2020 con docentes de tan distinto perfil.

En este escenario, las preguntas que guían el estudio se orientan a indagar: ¿Cómo se desarrollaron las prácticas de enseñanza en la universidad en el transcurso de la pandemia?; ¿Qué estrategias de enseñanza hubo que modificar al mudar de la presencialidad a la virtualidad?; ¿Qué dificultades surgieron?; ¿Cómo se realizó el monitoreo, asesoramiento y evaluación de los

aprendizajes?; ¿Qué cambios en el rol docente se evidenciaron?; ¿Cómo se diseñaron las prácticas en los entornos de aprendizaje mediados por las TIC (Tecnologías de información y comunicación)?; y ¿Qué materiales y recursos virtuales se utilizaron para desarrollar las actividades de enseñanza?

A partir de los interrogantes iniciales se estableció como **objetivo general** explorar el desarrollo de las prácticas de enseñanza en la Universidad del Chubut en el transcurso de la pandemia (2020)

Para ello, se formulan los siguientes **objetivos específicos**:

- Distinguir estrategias didácticas aplicadas al monitoreo, asesoramiento y evaluación de los aprendizajes en la virtualidad.
- Describir diseños de entornos de aprendizaje, materiales y recursos virtuales empleados en las clases.
- Indagar acerca de las dificultades y los facilitadores surgidos en el tránsito de la presencialidad a la virtualidad.

Normativa creada durante el ciclo lectivo 2020 en la Universidad del Chubut

Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) sostienen que la excepcionalidad, la transitoriedad y la variabilidad del contexto que produjo la pandemia afectaron centralmente a la enseñanza, a la evaluación y a la acreditación de las asignaturas. Sin embargo, sus efectos se extendieron también a las actividades académicas, administrativas y a la vida institucional en su conjunto. El carácter excepcional con el que definieron al fenómeno las normativas vigentes hizo posible que la actuación en todo lo referido al aseguramiento de la transmisión de conocimientos quedara dentro de los márgenes de la libertad institucional.

Al no modificarse el carácter de las carreras, se adecuaron los regímenes académicos al contexto. Todo lo relativo a la enseñanza, evaluación y acreditación quedó circunscripto al ámbito de la autonomía. Se atendió, por supuesto, a los marcos normativos y a lineamientos establecidos en la Ley de Educación Superior.

En concordancia con lo antes expuesto, la Universidad del Chubut como institución fue desarrollando normativa durante la pandemia:

- Resolución Rectoral N°118/20 que declara la suspensión de clases debido al ASPO y la enseñanza virtual como alternativa para garantizar el derecho a la educación y la continuidad pedagógica
- Resolución Rectoral N°119/20 referida a la suspensión de las tareas administrativas dentro de la universidad
- Resolución Rectoral N°122/20 adoptando medidas preventivas en todos los ámbitos de la Universidad del Chubut y afirmando el teletrabajo como única opción para contribuir a resguardar la salud de las personas que forman parte de esta institución y de sus grupos convivientes
- Ordenanza del Consejo Superior N° 009/20 artículo 4) y Capítulo III artículo e) se crea la figura del “alumno condicional”, ya que dadas las circunstancias los estudiantes de LE no podían realizar las prácticas hospitalarias que constituían el 50% de la aprobación de la asignatura. Al crearse esta figura, el alumno podía continuar su trayectoria académica quedando pendientes dichas prácticas para cuando el contexto sanitario lo permitiera.

Estructura de la investigación

El presente trabajo de tesis se divide en cinco capítulos.

En el primero de ellos, referido al “Estado de la cuestión”, se exponen los antecedentes encontrados en la revisión bibliográfica acerca de las prácticas de enseñanza en las circunstancias ya referidas.

El segundo capítulo contiene el “Enfoque conceptual” y los enfoques teóricos con los que se analizan constructos conceptuales tales como prácticas de enseñanza, mimetización profesional de los docentes, rol docente y prácticas de enseñanza tanto presenciales como virtuales según diversos autores.

En el tercer capítulo se dan a conocer los objetivos del trabajo de investigación, tanto general como específicos.

En el cuarto capítulo puede leerse la descripción del proceso de investigación según la “Metodología” abordada. Se indica el diseño de la misma, el enfoque teórico para tal diseño, la construcción de la muestra, las técnicas de recolección y análisis de datos, las entrevistas y la descripción del trabajo de campo realizado, así como las limitaciones y alcances del estudio.

El análisis de entrevistas realizadas en trabajo de campo está desarrollado en el capítulo quinto, “Análisis de datos y discusión”, confrontándose los datos surgidos de las mismas a la luz de la teoría descripta en capítulos anteriores.

En el capítulo sexto están expresadas las “Conclusiones”. En ellas se plasma la mirada original integral de todo el trabajo de tesis. Finalmente se encuentran los “Anexos” y la “Bibliografía” referenciada.

Capítulo 1 - Estado de la cuestión

Al comenzar el ciclo lectivo 2020, la sociedad fue conmovida desde sus cimientos por la irrupción de la pandemia originada por la COVID 19. Mientras esto sucedía, los actores educativos de todos los niveles y modalidades estuvieron presentes enseñando, aprendiendo, acompañando y, sobre todo, fortaleciendo lazos sociales para sostener la continuidad pedagógica de los estudiantes.

Con el avance de dicha situación, las prácticas de enseñanza tuvieron que ser replanteadas de modo tal que todo el sistema educativo durante el transcurso del año se vistió de virtualidad; generándose así el proceso de adaptación de la actividad docente a la modalidad virtual.

Parafraseando a Maggio (2020), la universidad no estuvo exenta de esta situación y tuvo que educar en la emergencia tomando decisiones pedagógico – didáctico – tecnológicas pensando que la situación iba a ser breve. Se modificaron los calendarios académicos. Se capacitó a los docentes en el uso de herramientas virtuales. Se adaptaron las planificaciones. Las prácticas pedagógicas presenciales sufrieron modificaciones para sobrellevar la contingencia, acompañar el aislamiento social y mitigar la deserción con propuestas pedagógicas diseñadas de manera tal que permitieran a los estudiantes mantenerse en contacto con los contenidos. Se intentó acercar

desde lo virtual aquello que era presencial. Esa era la prioridad y la urgencia también.

Maggio, Expósito y Marsollier (2020) señalan que este proceso tuvo dos aliados fundamentales: el docente y la virtualidad, o en expresión de los propios autores, “los docentes a través de la virtualidad”; diseñando propuestas más flexibles para facilitar los procesos educativos mediante el uso de las TIC; transformando la enseñanza presencial en enseñanza remota desde su hogar y desempeñando diversos roles más allá de lo pedagógico.

Según De Vincenzi (2020), el dónde y el cómo se enseña supuso el inicio de un proceso de reaprendizaje de la manera de planificar y gestionar el proceso de enseñanza. Supuso definir los criterios de calidad de la práctica docente para procurar la equivalencia de la práctica educativa y contribuir a la construcción de hábitos de estudio en los alumnos, al percibir una convergencia metodológica entre las diferentes asignaturas.

Por otro lado, el mismo autor sostiene la importancia de modificar las prácticas centradas en la transmisión sólo de conocimientos para dar lugar a estrategias de enseñanza centradas en el diseño de experiencias de aprendizaje, elaborando secuencias que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo.

Furman (2020) manifiesta que hubo casos exitosos de esta integración de tecnologías digitales en la enseñanza en todos los niveles educativos, desde el inicial hasta el universitario. Se exploran nuevos modos de presentación de los temas de estudio. Así, se aprovecha el potencial de lo audiovisual para motivar a los estudiantes y generar cercanía. Los docentes filman con creatividad y esfuerzo sus propios videos recurriendo a materiales digitales que ayudaran a dar vida al contenido más allá de los libros de texto. Cobran importancia las plataformas para el trabajo colaborativo entre estudiantes. Las aulas se tornan interactivas con respuestas personalizadas por audio o video a las producciones de los estudiantes y encuentros sincrónicos en los que las maestras proponen juegos participativos o actividades para que los alumnos resuelvan con ayuda de sus familias. Asimismo, aparecen nuevos modos de evaluación de los aprendizajes a partir de los cuales los alumnos pudieron demostrar lo que habían aprendido de diversas maneras. Recuperar esas experiencias y esos ejemplos

de “integración potente” de las tecnologías digitales en la enseñanza de diversos contenidos, sistematizarlos y compartirlos será clave para conseguir que esta creatividad de emergencia se convierta en una práctica más definitiva como expresa Maggio. También lo será fortalecer las políticas de formación docente centradas en el diseño de secuencias y actividades que aprovechen el potencial del mundo digital y ayuden a generar estrategias para la enseñanza a distancia.

Una de las consecuencias del trabajo remoto fue la revisión de los contenidos de enseñanza que se pensaban para el año lectivo en curso. Durante la emergencia y con la dificultad del trabajo a distancia, los docentes tuvieron que realizar un recorte, priorizando lo que consideraban esencial.

Coincidentemente, los autores presentados admiten que fue una necesidad acudir a las TIC como herramientas puestas al servicio de la educación. Un modo de respuesta ante la forma abrupta en que la pandemia irrumpió en el mundo. Esto también demandó la revisión de los procesos de enseñanza / aprendizaje tradicionales y se constituyó en un desafío que interpeló el rol docente. Algunos se resistieron y otros vieron una oportunidad de cambio.

Estos mismos autores dan cuenta de la presencia de una “hibridación de la educación”, es decir, adaptación de la presencialidad a la virtualidad. En un principio, se trasladaron las prácticas pedagógicas tradicionales simulando virtualidad. Fue una adecuación para luego intentar crear y diseñar nuevos entornos de aprendizaje desde la utilización de distintas herramientas digitales que generaran aprendizajes auténticos y significativos.

Castillo (2020) coincide con esta idea de la hibridación e incorpora al análisis la dimensión psicológica que atraviesa las prácticas pedagógicas en un contexto de incertidumbre. Enfatiza que las estrategias de enseñanza mediadas por las TIC no abarcan únicamente el uso de dispositivos.

Furman (2020) agrega que las modalidades de enseñanza mixtas, híbridas que combinan el trabajo en línea (a distancia o en la misma institución educativa) con las instancias cara a cara, llegaron para quedarse. El trabajo semipresencial (o blended) abre nuevos desafíos y también la posibilidad de capitalizar muchos de los aprendizajes que la comunidad educativa fue logrando en el contexto de

trabajo remoto y que tienen el potencial de enriquecer los modos de enseñar y aprender. Las modalidades híbridas tienen la virtud de combinar lo mejor de los dos mundos: la flexibilidad que ofrece el trabajo con plataformas digitales y la necesaria contención afectiva que da el contacto cara a cara con los demás.

Capítulo 2 - Enfoque conceptual acerca del problema

Las prácticas de enseñanza pueden definirse como una intervención intencional, desde el conocimiento, en el mundo de “esos otros” que se constituyen como estudiantes en los sistemas escolarizados. Son parte de las prácticas sociales en estos sistemas que se definen por la presencia de los docentes, en tanto sujetos de una intervención social desde el conocimiento, y los estudiantes en tanto sujetos “intervenidos”, entre otros actores institucionales. (Steiman, 2020)

En relación a esta temática, cabe aclarar que en la educación superior se enseña en el contexto de una formación para el desempeño de una profesión. Se alternan teoría y práctica adquiriendo ambas un grado de relevancia especial. Se establecen unidades curriculares específicas referidas especialmente al desempeño de una práctica del tipo pre – profesional tutorada, en las que la construcción del conocimiento práctico pasa a ser una de las intencionalidades formativas más específicas de las prácticas de enseñanza universitaria.

Al considerar el caso de los profesores universitarios que no son docentes de profesión aparece el mito del saber absoluto que tiene una estrecha relación con una deformación producida por efecto de la mimetización con la profesión de origen. La mimetización profesional se configura asumiendo la profesión docente como una no- profesión y construyendo la práctica de enseñar a partir de la profesión específica.

Resulta significativo ampliar la mirada de la práctica docente como práctica social, concibiendo la misma como: “...el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro...” (Achilli, 1986).

Una idea similar puede encontrarse en Maggio (2020), quien entiende la práctica de la enseñanza en la universidad como objeto de conocimiento, de diseño y rediseño, de análisis y de reconstrucción. Esta idea involucra también las emociones y el trabajo entre colegas; la adopción de la tecnología y las redes sociales como parte de dichas prácticas; distintos tiempos y espacios; la combinación virtualidad / presencialidad y el respeto por las trayectorias de los estudiantes. Prácticas inclusivas y diversas ponen la mirada en cambios culturales tales como la cuestión de género, los desarrollos tecnológicos, las crisis, la incertidumbre, el cuidado del medio ambiente, entre otros aspectos que exigen revisar los modos de pensar y hacer enseñanza.

Coria y Edelstein (2002) conciben las prácticas de enseñanza a partir del docente como “agente curricular significativo”; es decir, un docente que conoce; que tiene un saber y se define respecto del qué, cómo, porqué y para qué enseña. Un profesor orientado a la indagación, que no sólo actúa, sino que además es capaz de evaluar las consecuencias de sus acciones y tomar decisiones al respecto. Como expresa Steiman, el docente en tanto sujeto de una intervención social desde el conocimiento.

Anijovich y Mora (2009) amplían el concepto e introducen la idea de “las buenas prácticas de enseñanza”. Definen a las mismas como inspiradoras, reflexivas, flexibles, abiertas al cambio y a la experimentación. Como reconocen muchos investigadores, la buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los docentes y de su rol activo en el quehacer cotidiano del currículo.

Las buenas prácticas de enseñanza poseen intencionalidades definidas y explícitas; promueven la interacción entre los alumnos, los docentes y entre los propios estudiantes. Transcurren en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Son aquellas en las que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer; lo lleva a la práctica; recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones.

Britos (2021), al igual que Maggio, realiza una diferencia entre las prácticas de enseñanza presenciales y las virtuales que fueron protagonistas durante la pandemia 2020. Ambos autores sostienen que se debe resignificar lo que supone

enseñar, sobre todo ante la suspensión de las clases presenciales. Plantean pensar estas prácticas con otra lógica ya que el docente no es la única fuente de información. Ello implica una nueva forma de pensar cómo enseñar contenidos, cómo llegar a los estudiantes y cómo generar con ellos un vínculo de aprendizaje. Asimismo, conlleva el acercamiento al uso de las tecnologías para hacer del aprendizaje una experiencia significativa pensando la hibridación, es decir, la presencialidad acompañada por la virtualidad utilizando distintos entornos de aprendizaje.

Es interesante el análisis que realiza Steiman (2018) acerca de las prácticas de enseñanza y su didáctica. Parte del concepto de que cada docente organiza las clases de distinta manera. Aclara que la “buena enseñanza” se basa en las buenas clases, estableciendo que una clase para ser tal, lo mínimo que exige considerar es “un modo de intervención que pueda justificarse en principios éticos y en la presentación de un objeto de enseñanza justificable y digno de que el estudiante conozca”.

La práctica de aprender se da en una situación colectiva y contextualizada, con particularidades distintivas en cada uno de los sujetos que participan de ella. Por lo tanto, la buena clase para un estudiante puede ser una mala clase para otro y puede promover buenos aprendizajes en uno como pasar totalmente inadvertida en la experiencia personal de otro.

Por otro lado, la cotidianeidad del aula muestra que las prácticas de enseñanza de un mismo docente no son uniformes ni centradas en un único patrón de comportamiento. Puede ser que en general se correspondan con un determinado tipo de tradición, pero siguen siendo multiformes. La clase de ayer puede que no se continúe con una buena clase hoy.

Y, ¿Qué sucede con las prácticas de enseñanza en la virtualidad?

Los primeros intentos de utilización de dispositivos en las aulas escolares, cuando se produjeron, se efectuaron en gran medida para tres usos educativos diferentes. En el primer caso, el dispositivo se utilizó para que los estudiantes pudieran desarrollar determinadas habilidades de programación en las clases escolares. En un segundo momento, se usó como complemento del aprendizaje,

con actividades escolares denominadas con el nombre genérico de aprendizaje mediado por las TIC. Finalmente, en un tercer caso, y dentro del campo de la ofimática, el dispositivo sirvió para proporcionar a los estudiantes algunos instrumentos (programas informáticos) de gestión de determinada información educativa (textual, representaciones gráficas, manejo de datos, entre otros), según justifica Barberá (2004).

En pleno proceso de reflexión educativa actual, centrada en muchos casos en los posibles usos que se le debería dar a internet y a las nuevas tecnologías en las aulas, aparece el aula virtual como el entorno de aprendizaje en el que se despliegan las prácticas de enseñanza de manera remota durante la pandemia.

Maggio (2020), en concordancia con la idea de las buenas prácticas de enseñanza desarrollada por Steiman, y de acuerdo con Barberá en cuanto a los usos que se le debería dar a internet y a las nuevas tecnologías en las aulas, agrega que fue el virus la condición que generó los cambios para que pueda darse el proceso de virtualización de modo acelerado en el contexto de pandemia; lo cual alteró la matriz clásica de las prácticas de enseñanza.

“Integrar y no dividir puede ser la lógica que inspire las prácticas de enseñanza en este tiempo de modalidades duales y de complejidad”. Lógica que haga de la experiencia de aprender un “juego completo” poniendo en acción diversos conocimientos y capacidades. (Britos, 2021, p.85)

2.1. Estrategias didácticas para el monitoreo, asesoramiento y evaluación de aprendizajes

En algunos marcos teóricos y momentos históricos se ha asociado el concepto de estrategias de enseñanza al de técnicas; entendidas éstas como una serie de pasos por aplicar, una metodología mecánica, casi un algoritmo. En otros textos, se habla indistintamente de estrategia de aprendizaje y de enseñanza. En ocasiones, se asocia la estrategia a la actividad de los alumnos y a las tecnologías que el docente incorpora en sus clases.

Para Anijovich y Mora (2009), las estrategias de enseñanza se definen como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones

generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

A partir de esta consideración, se puede afirmar que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en los contenidos que transmite a los alumnos, en el trabajo intelectual que éstos realizan, en los hábitos y valores que se ponen en juego; así como también en el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros.

Las estrategias no se diseñan en el vacío. Las características de cada disciplina y la concepción que cada docente tiene sobre qué es el conocimiento y cómo se accede a él incidirán en el tipo de estrategia que diseñe y lleve a la acción en sus prácticas de enseñanza.

Barberá (2004) coincide con el concepto de las estrategias didácticas desarrollado por Anijovich y Mora, aunque aclara que las mismas cambian en la virtualidad, sobre todo al considerar el monitoreo, asesoramiento y evaluación de los aprendizajes.

En la presencialidad, los procesos de seguimiento del trabajo de los estudiantes, así como su evaluación, van desde los registros observacionales a los proyectos extensivos, pasando por los conocidos exámenes y seguimiento del trabajo realizado en casa. El recurso evaluativo más utilizado serían los exámenes escritos propuestos por el docente para valorar el nivel de comprensión y de conocimiento adquirido por los alumnos. Son secuenciados a lo largo del curso e informan al profesor presencial el rendimiento de sus estudiantes.

En la virtualidad es fundamental que el profesor explique los criterios de seguimiento y evaluación a sus alumnos. Existe en la actualidad una amplia gama de posibilidades de valoración cuantitativa y cualitativa de los logros en una enseñanza mediada por la tecnología. Por ejemplo, en el ámbito más cuantitativo, la corrección automática está bastante avanzada y proporciona una retroalimentación inmediata al alumno en relación a sus aprendizajes. En el ámbito más cualitativo, el desarrollo de casos reales, las simulaciones valorativas y el portafolio electrónico son algunos de los instrumentos más extendidos.

Las aulas virtuales parten de la idea de crear un entorno virtual diseñado y creado tecnológicamente. Un lugar donde docentes y estudiantes puedan desarrollar las acciones e interacciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la presencialidad, sin la necesidad de coincidir en el espacio ni en el tiempo. Deben disponer de un conjunto variado de posibilidades educativas entre las cuales se destacan los instrumentos de comunicación entre los participantes (por ejemplo: el correo electrónico, los microentornos de comunicación grupal), o el acceso a recursos de información digitalizada educativamente relevante y válida (por ejemplo, materiales hipermedia como el acceso a bases específicas de datos).

El profesor puede asesorar a cada estudiante con medios virtuales. Se ha de proporcionar guías y orientaciones de autorregulación de su aprendizaje y de gestión del tiempo para que su proceso sea óptimo.

2.2. Entornos de enseñanza y aprendizaje, materiales y recursos virtuales

Los materiales didácticos digitales son aquellos en los cuales la información es almacenada de forma digitalizada, por lo que se pueden guardar en soportes informáticos (por ejemplo: un disco duro del ordenador, un disco portátil, en la nube, entre otros). Como propiedades específicas, se caracterizan por tener que ser usados principalmente con soporte de un dispositivo, se pueden transmitir como adjuntos al correo electrónico y pueden transferirse a un formato no digital (por ejemplo, imprimiendo en formato papel un determinado texto que tiene su origen en un documento generado por un programa de procesamiento de textos).

El primer aspecto que un docente debe abordar se refiere al papel educativo que deben tener los materiales de estudio para ser usados adecuadamente en un contexto educativo virtual. Ello es posible de ser pensado desde preguntas como: ¿Se puede distinguir entre tipos de materiales diferentes?; ¿qué funciones educativas realizaría cada tipo de material?; ¿qué variedad de formatos y soportes existen?; ¿qué decisiones docentes deben tomarse en relación al formato y soporte más adecuados en cada caso?.

El rol del docente virtual en ningún caso debería reducirse a ser un simple diseñador de materiales para posteriormente posicionarse como un observador

«a distancia» de la actividad de aprendizaje que desarrollan los estudiantes. Debería desplegar, entre otras funciones, una actividad dinámica muy activa que oriente, guíe y motive al estudiante cuando éste utilice cualquier tipo de materiales que formen parte de un aula virtual.

La adaptación de los materiales debe realizarse atendiendo a varios criterios entre los que puede destacarse la tutoría a los estudiantes, tanto para que éstos puedan planificar y desarrollar su aprendizaje, como así también desde el punto de vista del asesoramiento respecto al aprendizaje de los propios contenidos.

Los entornos de aprendizaje virtuales, diseñados como aulas remotas, deben contener un gran número de recursos y materiales. Éstos deben favorecer tanto el acceso a la información como a la construcción de conocimiento. Se han de organizar y estructurar de tal forma que propongan al estudiante un itinerario muy claro de las tareas y ejercicios que debe realizar. En este caso, los instrumentos de comunicación que permiten poner en contacto el alumno con el profesor pueden darse tanto sincrónica como asincrónicamente.

Los materiales digitales, si bien necesitan el soporte de un dispositivo, pueden considerarse materiales de autoaprendizaje sin que necesariamente exista una conexión a Internet; aunque ésta pueda ser necesaria en función de las necesidades de acceder a la información que se exija en las actividades. Este tipo de entornos digitales de autoaprendizaje puede variar en su complejidad, tanto desde el punto de vista del número y tipo de componentes como de la forma de integración de los mismos.

Tomando como ejemplo un entorno mínimo y simple, éste debería contener un espacio de ejercicios, otro de acceso a la información, un espacio de contenidos y un espacio de tutoría para la construcción de conocimiento. Muchos de los materiales de esta índole están centrados en la construcción de conocimiento planteado como un conjunto de tareas o actividades autoevaluativas (muchas veces con respuestas de tipo cerradas, como por ejemplo, de elección múltiple) que el estudiante debe completar progresivamente.

Es importante destacar que en el caso del objeto de estudio que se aborda en este trabajo, el andamiaje conceptual se considera relevante para el

reconocimiento de categorías y definiciones que guían el tratamiento de los datos, considerando el contexto ya descrito en la Introducción.

Capítulo 3 - Metodología

3.1 El proceso metodológico

El método elegido para esta investigación fue el cualitativo. Se trató de analizar un fenómeno atravesado por experiencias vividas, comportamientos, emociones y sentimientos. El análisis fue de tipo interpretativo con el fin de descubrir conceptos y relaciones en los datos y luego organizarlos en un esquema teórico, explorando áreas sobre las cuales se conoce poco pero sobre las que se busca obtener un conocimiento nuevo.

Al inicio de esta investigación no se contaba con material bibliográfico acerca del fenómeno de la pandemia y su incidencia en las prácticas de enseñanza. Gradualmente surgían ensayos y artículos tratando de explicar lo que estaba ocurriendo y los modos de poder ir abordando la contingencia en los distintos niveles educativos. Esto le dio mayor importancia y trascendencia a la investigación que comenzó en el año 2020 con el fin de generar conocimiento acerca del abordaje de las prácticas de enseñanza durante este período teñido de incertidumbre, temor e inseguridad y la sensación generalizada de que se “hacía lo que se podía” para garantizar el derecho a la educación en un escenario inédito.

Parafraseando a Corbin y Strauss (1998), la metodología es una manera de pensar la realidad social y estudiarla.

Básicamente, la investigación cualitativa contiene tres componentes, según los autores citados en el párrafo anterior. Tales componentes son: En primer lugar, los datos, que pueden provenir de distintas fuentes. En el caso de la presente investigación, provienen de las entrevistas realizadas a catorce docentes de la Universidad del Chubut, siete pertenecientes a la carrera Tecnicatura Universitaria en Desarrollo de Software (de aquí en adelante TUDS) y siete docentes de la Licenciatura en Enfermería (de aquí en adelante LE) que

transitaron el ciclo 2020 en dicha casa de altos estudios.

Se aclara que el total de docentes de TUDS es de nueve y el de LE es de ocho profesores.

El segundo componente lo constituyen los procedimientos, que se utilizan para interpretar y organizar los datos. Dentro de dichos procedimientos se encuentran: conceptualizar y reducir los datos, elaborar las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos entre sí; procedimiento que se denomina “codificación”.

También se incluye dentro de los procedimientos el muestreo no probabilístico, como así también la escritura de memorandos y el diseño de diagramas que permiten relacionar los conceptos, categorías y subcategorías para favorecer el proceso analítico.

Los informes escritos y verbales conforman el tercer componente de la investigación.

La presente investigación se desarrolla utilizando la Teoría Fundamentada o Grounded Theory, una metodología general para desarrollar teoría que está enraizada (grounded) en información sistemáticamente recogida y analizada.

La unidad de análisis se conformó por docentes de las dos carreras de la Universidad de Chubut, quienes se estuvieron desempeñando en la institución desde el ciclo 2018 como mínimo. Las carreras que se analizaron son: LE y TUDS.

En el primer caso, LE, de tipo social, se seleccionó por las características y condiciones de sus docentes cuya profesión involucra una gran carga emocional, una demanda laboral importante y el trabajo con pacientes y alumnos simultáneamente en plena pandemia. A esto se suma el hecho de contar con escaso conocimiento en el uso de TIC y/o aulas virtuales.

La segunda carrera se eligió por contar con docentes competentes en el uso de las tecnologías, cuya adaptación en el pasaje de lo presencial a lo virtual no supondría hipotéticamente mayores dificultades, al mismo tiempo que se encontrarían trabajando en paralelo en sus especificidades y con estudiantes

durante la pandemia.

Es interesante profundizar en las formas de enseñanza que cada carrera adoptó en un contexto socio-tecnológico diferente interpelado por la pandemia, la incertidumbre y la necesidad de la continuidad pedagógica.

Según Sampieri (2008), el tamaño de la muestra en los estudios cualitativos no es importante desde una perspectiva probabilística, ya que el interés del investigador no es generalizar los resultados del estudio que llevó a cabo, sino buscar profundidad. Por lo general, el investigador al iniciar la investigación, suele preguntarse: ¿Qué casos interesan inicialmente?; y ¿dónde pueden ser encontrados?. Importa la calidad y no la cantidad en la muestra ya que al investigador le conciernen casos; ya sea participantes, personas, organizaciones, eventos, hechos, entre otros, que le ayuden a comprender el fenómeno de estudio y a responder las preguntas de investigación.

La investigación cualitativa requiere de muestras flexibles. No hay parámetros definidos para el tamaño de la muestra y puede darse que aquella planteada inicialmente sea distinta a la final, ya que podemos agregar casos que no se habían contemplado en el inicio. La composición y tamaño de la muestra cualitativa depende del proceso inductivo de investigación.

En el presente trabajo, la muestra es no probabilística. En el caso de TUDS, se entrevistó a siete docentes que conforman la planta funcional de esta carrera; en cuanto a LE, se seleccionaron docentes que se hayan desempeñado desde el ciclo 2018 y que continúen desempeñándose en la universidad; y se consideraron siete de ellos al azar.

Las variables en estudio fueron: estrategias didácticas aplicadas al asesoramiento, monitoreo y evaluación de los aprendizajes; entornos virtuales; materiales y recursos empleados; dificultades y facilitadores surgidos en el tránsito de la presencialidad a la virtualidad.

La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas en las que se indagó acerca de aspectos referidos a: Titulaciones, carrera, antigüedad en la institución, asignaturas a cargo del entrevistado, cuatrimestre en el que se dicta la materia y cantidad de alumnos por espacio curricular en el

ciclo 2020.

La entrevista se focalizó en relevar los siguientes aspectos: relatos de experiencia, estrategias de enseñanza aplicadas durante la pandemia, cambios producidos en la metodología, adaptación de los recursos y materiales a la virtualidad, exploración de las aulas virtuales (actividades, recursos, entornos, encuentros sincrónicos y asincrónicos, etc.), cambios en el rol docente y evaluación de los aprendizajes. En cuanto al último aspecto mencionado se indagó acerca de instancias, criterios, instrumentos, devoluciones, concepto de evaluación (qué, cómo y para qué se evalúa) y dificultades que hubo que enfrentar en el proceso.

El análisis de las entrevistas se realizó a través del método comparativo constante de Glaser y Strauss. Mediante él, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surge de los mismos guardan estrecha relación entre sí; permitiendo que ella emerja a partir de dichos datos.

Soneira (2006), describe la teoría fundamentada en los datos o simplemente teoría fundamentada (en adelante TF). Ella supone la convergencia de dos tradiciones intelectuales y académicas diferentes de la sociología norteamericana; por un lado, la de Barney G. Glaser; proveniente del Departamento de sociología de la Universidad de Columbia, que recoge la influencia de la metodología cuantitativa de Paul Lazarsfeld y la propuesta de teorías de alcance medio de Robert K. Merton; por otra parte, la de Anselm Strauss, del departamento de sociología de la Universidad de Chicago, bajo el liderazgo intelectual de Robert Park; quien a su vez reconoce la influencia de Georg Simmel y del interaccionismo simbólico de Herbert Blumer. Estas tradiciones convergen en una síntesis original que puede definirse como “una metodología general” para desarrollar teoría que se encuentra “enraizada” (“grounded” en inglés) en información sistemáticamente recogida y analizada.

Parafraseando a Corbin y Strauss (2016), para ellos la TF es una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. La recolección de los mismos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Se comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos.

Resulta indispensable definir algunos de los términos utilizados por la TF. Se ha realizado una selección en base a lo desarrollado por los autores Corbin y Strauss y Vasilachis de Gialdino, citados previamente.

Cuadro 4 .1. Selección de definiciones

Definición de algunos términos:

- **Conceptos:** se refiere al etiquetamiento (labelling) realizado a hechos, eventos o fenómenos.
- **Categoría:** como una clasificación de conceptos realizada a partir de la comparación de conceptos y su integración en un orden más elevado llamado categoría.
- **Codificación:** procesamiento y análisis de los datos (abierta, axial, selectiva)
- **Propiedades:** atributos o características pertenecientes a una categoría.
- **Dimensión:** escala en la cual varían las propiedades generales de una categoría, y que le da especificaciones a la categoría y variaciones a la teoría.
- **Hipótesis:** respuestas provisionales acerca de las relaciones entre categorías.
- **Proposición:** un enunciado que expresa una relación entre dos o más categorías y sus propiedades.
- **Sensibilidad teórica:** el atributo de poseer discernimiento, habilidad de dar sentido a los datos, la capacidad de comprender, de separar lo pertinente de lo que no lo es.
- **Creatividad:** capacidad para denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados

so,
les

estrategias: el método de comparación constante y el muestreo teórico.

El primero consiste en recoger, codificar y analizar los datos obtenidos en forma simultánea para obtener teoría.

El muestreo teórico se realiza para descubrir teorías y sus propiedades, y para sugerir las interrelaciones dentro de una teoría. Se seleccionan casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos o teorías ya desarrollados. La “saturación teórica” significa que agregar nuevos casos no representará hallar información adicional por medio de la cual el investigador pueda desarrollar nuevas propiedades de las categorías.

El proceso es como una pieza musical y representa el ritmo, las formas cambiantes y repetitivas, las pausas, interrupciones y variaciones de los movimientos que conforman las secuencias de acciones/ interacciones

(Corbin & Strauss, p. 179)

El proceso se inició con la recolección de datos. Se utilizó la entrevista a los docentes como instrumento de esa recolección (Ver Anexo 1)

Para las entrevistas se elaboró un guion con preguntas abiertas que se realizaron a través de videollamadas vía Zoom dado el contexto en el que, si bien ya se había superado el encierro, las condiciones ameritaban continuar con la virtualidad tanto para las clases como para la realización de las entrevistas.

Se elaboraron las preguntas teniendo en cuenta cada objetivo específico planteado en la investigación.

Una vez realizadas las entrevistas, se procede al análisis por medio del examen microscópico de los datos obtenidos.

Hubo que volver al campo y realizar segundas entrevistas donde el entramado de la investigación presentaba nudos que había que desentrañar. Sólo dos docentes de los catorce entrevistados no permitieron la realización de una segunda entrevista.

La primera operación consistió en comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea. Es lo que se denomina “codificar”, que supone leer y releer los datos para descubrir relaciones para interpretarlos; lo que Corbin y Strauss denominan “el arte de realizar comparaciones”

El microanálisis constituye un proceso por el cual se analiza línea por línea para generar categorías iniciales con sus propiedades y dimensiones. En el análisis se tienen en cuenta la información recolectada y las interpretaciones del observador y de los docentes como actores de esos acontecimientos, objetos, sucesos y acciones. Asimismo, se considera la interacción que tiene lugar entre los datos y el investigador en el proceso de recolección y análisis de los mismos. Es decir, quien sondea reacciona de manera activa con lo recabado y trabaja con ello comparando, asociando y diferenciando. Es el momento de “Escuchar y permitir que los datos hablen”, según Strauss y Corbin.

Se ha iniciado la “codificación abierta” (Ver Anexo 2), con el fin de comprender

la lógica subyacente; es decir, donde se analiza en busca de significados, cómo la persona entrevistada usa las palabras, las frases y las oraciones particulares. El examen minucioso de la información para encontrar diferencias y similitudes; permite la discriminación y diferenciación entre categorías, que son conceptos derivados de los datos que representan los fenómenos y responden a la pregunta: ¿Qué está pasando aquí?. Así, se describen los problemas, las cuestiones que están siendo estudiados y que van surgiendo. Se elige un nombre, para cada una, que sea lo suficientemente gráfico para que dé idea al investigador de lo que evoca con ese nombre. Por ejemplo: rol docente, asesoramiento y seguimiento, metodología, entre otros.

Se realizan comparaciones y cada categoría es desarrollada en términos de sus propiedades y dimensiones. A su vez, se la descompone en subcategorías de tal manera que sea posible separar los datos y recomponerlos para formar un esquema interpretativo.

Cabe aclarar que, para Strauss y Corbin, las propiedades son las características generales o específicas, o los atributos de una categoría; las dimensiones representan la localización de una propiedad durante un continuo o rango.

Se presta atención en particular a lo que manifiestan los entrevistados y cómo lo están diciendo; es decir, cómo interpretan los acontecimientos. Luego, el investigador realiza su propia interpretación de lo manifestado. También, se detectan los “conceptos o códigos en vivo” que ilustran el análisis con las frases que los entrevistados utilizan para las descripciones.

De lo interpretado surgen nuevas preguntas que favorecen el descubrimiento de las propiedades, dimensiones, condiciones y consecuencias. Preguntas tales como: quién, cómo, qué, cuándo, y por qué; lo que Strauss y Corbin denominan “preguntas teóricas” que favorecen el análisis y permiten descartar conceptos y relaciones que no hacen a la investigación en curso. Son ejemplos de este tipo de preguntas: ¿De qué manera se relacionan estos conceptos?; ¿cuáles son las cuestiones más importantes en este caso y cómo intervienen o afectan estos acontecimientos lo que estoy viendo y escuchando?

Al analizar los datos, se realizan conceptualizaciones y clasificaciones de los

acontecimientos, actos y resultados. Emergen entonces las categorías junto con sus relaciones para luego desarrollar teoría.

En un análisis más exhaustivo, se agrupan conceptos de acuerdo con sus propiedades buscando similitudes y diferencias, observando los patrones y las variaciones que surjan.

Cabe aclarar que los patrones se forman cuando los grupos de propiedades se alinean a lo largo de varias dimensiones, como una constante. En cambio, las variaciones se salen de las mismas.

A medida que se avanza en el microanálisis se establecen nuevas hipótesis, se verifican, se aclaran y otras se descartan. Las denominadas “hipótesis previsionales”, según Strauss y Corbin, permiten establecer cómo se relacionan los conceptos entre sí y ver lo subyacente.

En este momento es importante la escritura de “memos” para registrar las ideas y relaciones que vayan apareciendo durante la codificación. Éstos consisten en notas que uno se escribe a sí mismo para retener las ideas y relaciones que van surgiendo a partir de la lectura y comparación de datos.

Durante todo el proceso de análisis se realizan comparaciones en cuanto a las dimensiones y propiedades para organizar el muestreo teórico. Se buscan similitudes y diferencias a fin de conocer o entender el fenómeno que se está analizando. Ello estimula la formulación de nuevas preguntas acerca de los datos a medida que se avanza en la investigación para obtener una mejor comprensión de lo que el investigador tiene enfrente.

Una vez concluida la codificación abierta; es decir, el proceso de análisis por el cual se identifican conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones, comienza la codificación axial (Ver Anexo 3). Acontece el proceso por el cual las categorías se relacionan con sus subcategorías, siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones a fin de ver cómo se vinculan éstas. Este paso de análisis es muy importante porque se inicia la construcción de teoría.

Cabe mencionar que una subcategoría es también una categoría; pero, en vez

de representar un fenómeno, las subcategorías responden preguntas sobre ellos. Interrogantes tales como: cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias, brindan explicaciones más precisas y completas a los conceptos.

Procedimentalmente, la codificación axial implica varias tareas básicas (Strauss, 1987), entre las que se encuentran:

- 1- Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta.
- 2- Identificar la variedad de condiciones, acciones/ interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.
- 3- Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras.
- 4- Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías.

El análisis de datos se realiza en dos niveles: por un lado, las palabras de los entrevistados; y por otro, las conceptualizaciones que realiza el investigador de aquellas.

Vassilachis, citando a Creswell (1998:57), sintetiza el proceso sistemático de análisis de datos de la teoría fundamentada de la siguiente manera:

En la *codificación axial*, el investigador reúne los datos en nuevas formas después de la codificación abierta. Esto es presentado usando un paradigma de codificación de *codificación o diagrama lógico* en el cual el investigador identifica un *fenómeno central*, explora condiciones causales, especifica *estrategias*, identifica el *contexto y las condiciones intervinientes* y delinea las *consecuencias*. (1998, p.161)

El denominado “paradigma” es un esquema organizativo que ayuda a que tanto la estructura como el proceso se integren al recolectar y ordenar los datos.

Para realizar un registro del análisis durante la codificación axial, se realizan diagramas que posibilitan encontrar posibles relaciones entre los conceptos al inicio y durante el proceso. También, para poder detectar vacíos en la teoría; lo que indicaría que es necesario recolectar más datos adicionales en una nueva

entrevista.

En paralelo a la realización de entrevistas se desarrolló la escritura de bitácora o diario de investigadora. Se realizó en un cuaderno en el que fueron volcados los datos perceptivos y los pensamientos de primera persona surgidos durante la vivencia de las entrevistas que amplían el análisis microscópico.

En función de lo analizado anteriormente, podemos resumir que en la codificación abierta el analista se preocupa por generar categorías y sus propiedades. Luego, busca determinar cómo varían en su rango dimensional. En la codificación axial, las categorías se construyen de manera sistemática y se ligan a las subcategorías. No obstante, sólo cuando las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de *teoría*. La codificación selectiva (Ver Anexo 4) es el proceso de integrar y refinar esas categorías. Como expresan Strauss y Corbin “los datos se vuelven teoría” (2016, p.158).

La teoría va emergiendo despacio Es un proceso que se da con el tiempo. Según Strauss y Corbin “la integración es una entre el analista y los datos”. En la inmersión en los datos y el análisis se produce una especie de evolución del pensamiento. También contribuyen a este proceso los hallazgos que el investigador va haciendo y los registros de ellos en los memorandos, bitácora y diagramas para la integración de conceptos interrelacionados que emergen. Se comienzan a construir relaciones que pueden explicar lo que ocurre.

El primer paso es descubrir la categoría central, que representa el tema principal de la investigación. El analista explica en detalle cómo llegó a la conceptualización. Strauss (1987) proporcionó una lista de criterios para que una categoría sea central:

1. Tiene que ser central; o sea, que todas las otras categorías principales se puedan relacionar con ella.
2. Debe aparecer con frecuencia en los datos. Ello significa que en todos, o en casi todos los casos haya indicadores que apunten a tal concepto.
3. La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica

y consistente, y los datos no son forzados.

4. El nombre o la frase usados para describir la categoría central deben ser lo bastante abstractos para que puedan usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas, que lleven al desarrollo de una teoría más general.

5. A medida que el concepto se refina analíticamente por medio de su integración a otros conceptos, la teoría crece en profundidad y poder explicativo.

6. El concepto puede explicar las variaciones así como el asunto central al que apuntan los datos; o sea, cuando varían las condiciones, la explicación se mantiene, aunque la manera cómo se expresa un fenómeno puede variar algo.

En la codificación selectiva se refina e integra la teoría, quitando los datos excedentes y/o completando las categorías poco desarrolladas a fin de darle densidad a esa teoría que emergió en la integración.

Al recolectar información sobre un conjunto reducido de categorías llega un punto en que la nueva información no agrega nuevo conocimiento sobre éstas y sus propiedades. Cuando esto sucede se interrumpe la codificación sobre dicha categoría y se dice que la misma está saturada.

Se aclara que los diagramas de las tres codificaciones efectuadas para esta tesis se encuentran en los anexos.

4.2 Alcances y limitaciones del estudio

Los alcances de este estudio han permitido describir aspectos vinculados a las prácticas de enseñanza situadas a partir del objeto de estudio y de la muestra constituida. Es un puntapié inicial para otras investigaciones que versen en el desarrollo de las prácticas de enseñanza durante la pandemia 2020 en otras carreras y otras universidades, destacando la construcción de teoría a partir de los datos.

La riqueza y profundidad del trabajo con los casos, y la opción metodológica sostenida representan, al mismo tiempo, la limitación de que los hallazgos se corresponden con esa muestra y no se extrapolan al resto de la población en estudio.

Capítulo 4 – Análisis de los datos y discusión

En este capítulo se expondrán los resultados a los cuales se ha arribado luego del análisis y codificación de los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los docentes de las carreras TUDS y LE en el trabajo de campo. Asimismo se tuvo en cuenta lo observado en el cuaderno de campo y los memorandos que complementan la información.

Se dará a conocer lo recolectado en las codificaciones abierta, axial y selectiva; ordenando los datos de acuerdo a los objetivos formulados en el planteamiento inicial y tratando de describir el desarrollo de las prácticas de enseñanza en la Universidad del Chubut durante la pandemia 2020.

Cabe señalar que se reserva la identidad de los docentes entrevistados siguiendo el criterio de confidencialidad establecido por la tesista. Los números designados a las entrevistas no coinciden con la sucesión de éstas. Ante la mención de un colega en las entrevistas, se lo reemplazó por “X” para evitar identificaciones.

Como se mencionó anteriormente, se entrevistó a catorce docentes de la universidad. Siete profesores pertenecientes a la carrera TUDS y siete de la carrera LE que se hayan desempeñado al menos desde el ciclo 2018, es decir que cuenten con experiencia docente en la UDC de al menos dos años.

Como es lógico, las titulaciones varían según la carrera como así también la antigüedad en la institución y el cuatrimestre en que se dictan las materias según planes de estudio vigentes. Resulta interesante y notorio la cantidad de alumnos en cada asignatura de cada carrera.

En la tabla 5.1 se evidencian estos datos. Cabe aclarar que el orden en el que aparecen las titulaciones y asignaturas, no corresponden al orden de las entrevistas realizadas.

Las categorías, subcategorías y sus respectivas propiedades que emergieron en el proceso de análisis, se evidencian en el Esquema general de categorías,

subcategorías y propiedades (Ver Anexo 5). A partir del mismo se analizó cada una de ellas, rescatando códigos en vivo que surgieron de las distintas narrativas e ilustran el fenómeno analizado en esta investigación.

4.1 Categoría: Contexto

Durante el año 2020 la sociedad fue conmovida por la irrupción de la pandemia originada por el coronavirus. Mientras esto sucedía, los actores educativos estuvieron presentes, enseñando, aprendiendo, acompañando, y sobre todo, fortaleciendo los lazos sociales para sostener la continuidad pedagógica de los estudiantes. No existen dudas de que las condiciones que se impusieron, tanto a docentes como a estudiantes a partir del ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio), alteraron los modos de hacer en las prácticas de enseñanza universitaria, conviviendo con el nuevo virus Covid 19.

Tabla 4.1: Categoría contexto

Categoría	Subcategoría	Propiedades
Contexto	Contexto sanitario	Derecho a la educación
		Capacitaciones OMS
		Confinamiento
		Toma de decisiones
		Pandemia COVID 19
	Contexto institucional	Desorden inicial
		Capacitaciones realizadas por la UDC
		Postergación de las prácticas profesionales
		Nuevas normativas
		Sueldos atrasados
		Designación de profesores de apoyo
	Contexto familiar	Manejo del encierro obligatorio
		Manejo de la incertidumbre
		Uso de dispositivos
		Roles: padre/ madre - trabajador- docente- estudiante
		Organización familiar

		Contagios
	Primer cuatrimestre	Efecto sorpresa
		De la presencialidad a la virtualidad
		Diseño de aulas virtuales
		Dudas – asesoramiento
		Adaptación del material y búsqueda de nuevos recursos
		Ensayo - error
	Segundo cuatrimestre	Mayor organización
		Cambios en el asesoramiento
		Nueva figura: alumno condicional
		Disminución de la ansiedad
		Recepción de vacunas
		Roles consolidados

4.1.a - Subcategoría: Contexto sanitario

De la categoría abordada precedentemente se desprenden algunas propiedades que describen la situación marcada por el miedo y la incertidumbre frente a los acontecimientos sanitarios y sus consecuencias sociales, laborales y económicas. Cabe destacar, entre otras: garantizar el derecho a la educación, las capacitaciones de la OMS (Organización Mundial de la Salud), el confinamiento, la toma de decisiones y la pandemia COVID 19. Se ilustra con códigos en vivo, es decir, con las propias palabras de los entrevistados.

“...Lo que lo favoreció fue que fue obligatorio, nosotros habíamos charlado ya de buscar una semipresencialidad y de la noche a la mañana arrancamos así o no arrancamos, si nos gustaba o no, no era opción, si no se perdía el año”.
(Entrevista 6)

“...Fue muy desgastante, los que estamos en actividad duplicamos las horas guardias, en terapia intensiva donde tenía que cubrir yo, además de otros compañeros, no solo yo, pero obviamente todos nos enfermamos. No es que el

estado hizo ingresar más gente, siempre fuimos los mismos los que estábamos cubriendo esas faltantes y ese desgaste después pasa factura, al estar atento, a lo emocional, al cansancio, lleva toda una repercusión en lo físico y mental, fue muy usado el tema en las clases, y era repetir todo el tiempo, seguía desgastando, era despertarte hablar de COVID y en la última hora seguías hablando de COVID” (Entrevista 14).

“...al principio fue luchar con el miedo de que iba a pasar algo desconocido, fue lo más desgastante, no conocer a qué nos enfrentamos, no tener los recursos, y cuando los teníamos no saber si eran eficientes, cuando obtenemos los recursos pedíamos 10 y nos daban 5, siempre estábamos luchando con alguna cosa, realmente para ir a dar la clase llegábamos cansados, pasados de horas de trabajo, fue un común denominador para todos” (Entrevista 14)

“...era venir de casa ir a la terapia, volver a la terapia, capacitarse a las 3 de la mañana porque las capacitaciones las organizaba la OMS y el horario era el de Europa, era a contratiempo...” (Entrevista 7)

“...creo que fue una experiencia muy dura que les tocó vivir a todos, mucha gente se le hizo muy difícil, me siento muy afortunado porque dentro de todo no tuve carencias o problemas importantes para preocuparme demasiado fuera de lo normal para la pandemia...” (Entrevista 9)

“...los propios alumnos estaban de voluntarios en un ambiente donde faltaban manos para todo y para hacer el seguimiento de las personas con COVID también fue un tema porque colaborabas desde donde podías con el voluntariado y todo esto. Las redes de comunicación se saturaban y nadie te atendía, entonces vos tenías que hacer un seguimiento: cómo estaba ese paciente con COVID, los síntomas que manifestaba, que no estuvieran para internación y oxígeno, había trabajo por todos lados...” (Entrevista 8)

“... En ese momento yo estaba en vacunación, atravesé situaciones con gente enojándose con uno porque la vacuna no llegaba, recibía otro tipo de carga, uno se enfoca en las respuestas que uno tiene que dar para el afuera, y no ves que te está pasando con todo lo que está pasando...” (Entrevista 11)

Cabe distinguir que la pandemia afectó de distinto modo a los docentes de la Universidad del Chubut. Los docentes de la carrera TUDS, a partir del ASPO, comenzaron con teletrabajo, en la especificidad profesional y realizando tareas para la entidad para la que trabajaban y, a su vez, como profesores de la universidad sin salir de sus casas, ya que no pertenecían al grupo denominado “tareas esenciales”. Como a todos, la amenaza del virus rondaba y el desconocimiento generaba incertidumbre.

Estos docentes contaban con habilidades informáticas, buenos equipos y más tiempo para preparar sus clases. De todos modos, había que adaptar el ámbito del hogar para desarrollar las tareas de empleado, docente y miembro de la familia.

En el caso de las Licenciadas en Enfermería, la presión y el desgaste fue titánico ya que formaban parte del personal declarado esencial. Debían trasladarse a sus lugares de trabajo; expuestas todo el tiempo al contagio; atendiendo a los pacientes que habían contraído el virus -cada vez más en mayor cantidad- y a veces, sólo lograban acompañar a los pacientes ingresantes en los hospitales sin llegar a atenderlos porque morían en el proceso de admisión o había que tomar decisiones para establecer a quién atender primero o decirles que no había más lugar para internación. Les tocaba en suerte una gran carga emocional y la frustración de trabajar el doble; perder la noción del tiempo que permanecían en el hospital y no poder salvar a todas las personas que ingresaban a los nosocomios. Se sumaban a todo esto las capacitaciones obligatorias que brindaba la OMS desde Europa, a altas horas de la madrugada por la diferencia horaria, destinadas a la mejora en los procedimientos médicos COVID 19 que correspondían a cada caso en particular.

El sistema sanitario estaba saturado.

Luego de tanta tarea, las Licenciadas en Enfermería debían trabajar como docentes de la universidad, preparar sus clases y aprender a usar tecnología por sí solas, ya que no podían sumar a su jornada las capacitaciones que el equipo de educación a distancia de la universidad brindaba. Se sumaba a esto el hecho de que en la provincia de Chubut los sueldos tenían un atraso de tres meses. No se sabía cuándo se cobraba y había que comprar con recursos propios las

máscaras y otros menesteres, además de pagar el servicio de internet para poder dar clases.

4.1.b - Subcategoría: Contexto institucional

“...Aprovechar el equipo de educación a distancia que pertenece a la universidad y fueron los que nos estuvieron capacitando todo este tiempo, esa era la encuesta con respecto a los docentes, los docentes teníamos que cambiar nuestra forma de dar las clases...” (Entrevista 4)

“...Yo pude estar todo el primer cuatrimestre acompañando a los equipos docentes en esa transición, aprovechando las capacitaciones, hice el curso de Moodle y para mí fue super complejo, pero logré armar toda el aula virtual para el segundo cuatrimestre...” (Entrevista 12)

“...Ninguna de las capacitaciones que organizó la universidad las pudieron tomar los enfermeros que estaban en la asistencia a los pacientes...” (Entrevista 8)

“...Desde la universidad desde el caso mío yo estaba acostumbrado como alumno y soy del palo de la informática, que usamos la herramienta diaria para trabajo. A mí no me costó en lo absoluto, pero poniéndome en la piel de un profesor de enfermería la universidad no ayudó nada a los docentes, después de que pasó, o sea previamente no hubo una ayuda, la gente no estaba capacitada, ni dieron un marco donde dijeron se van a usar estas herramientas, todo se hizo cuando el problema ya había pasado, un inconveniente es la poca previsibilidad de la universidad...” (Entrevista 13)

“... Sumado a las dificultades sanitarias, los sueldos en la provincia se atrasaron tres meses y las dificultades económicas se vieron reflejadas en los alumnos y en los docentes. Estábamos todos en la misma situación...” (Entrevista 14)

“... En lo institucional creo que realmente más que un trabajo real por resolver los problemas, había más publicidad que el trabajo que se hacía, no capacitaba, o capacitaciones que no se necesitaban, mucho desde lo técnico poco desde lo pedagógico, tendría que haber más apoyo en la organización de materiales que en la evaluación y el seguimiento que hacía cada docente...” (Entrevista 10)

“... La universidad había comprado 150 pendrives para tener en caso de que no tuvieran conexión... Se trata de casos donde los alumnos han vuelto al interior, a sus casas, donde escasea la conectividad y los han usado, es más, hasta equipos también se dispusieron para el uso ...” (Entrevista 7)

Como toda institución, la Universidad del Chubut repentinamente fue atravesada por una situación de crisis general y había que acomodarse a este nuevo contexto de pandemia.

En cuanto al contexto institucional, como en todas las universidades, el equipo de educación a distancia brindó capacitaciones y confeccionó instructivos para el mejor uso de las TIC; los cuales, según los entrevistados, no fueron suficientes o no de la calidad que se esperaba. Ayudó a aquellos que no estaban tan familiarizados con las herramientas virtuales y acompañó a los que comenzaron a organizar las aulas remotas ya no como apoyo a la presencialidad, como había sido hasta ese momento, sino inmersos en una virtualidad plena.

También se adquirieron pendrives y se daban a préstamo notebooks tanto para profesores como para alumnos.

En la carrera LE, se designaron docentes de apoyo sin convocar a concurso, dada la emergencia. No fueron todos los que se necesitaban, según los entrevistados, pero ayudaron a descomprimir el trabajo de los docentes de la carrera ante la gran cantidad de alumnos a atender.

4.1.c - Subcategoría: Contexto áulico

“... Principalmente los alumnos tanto como nosotros estábamos sorprendidos por las circunstancias, entonces lo principal era preguntarnos cómo íbamos a hacer...” (Entrevista 3)

“...no tener preparación previa, todo de improviso sin preparación previa, y de manera abrupta repensar nuestras actividades, como nosotros estamos tan estructurados, salir de esa estructura. Salir de esa estructura nos llevó un tiempo. Adaptarse, algunos con un poco más de herramientas porque veníamos de hacer otros trayectos y conocer algunas herramientas tecnológicas, otros con más complicaciones ...” (Entrevista 11)

Cortar la relación presencial habitual y cotidiana con los alumnos de manera repentina obligó a repensar el espacio aula. Todo se volvió remoto y virtual, por lo tanto, había que adaptar las clases. El primer impulso fue trasladar el aula presencial a la virtual tratando de mejorar las propuestas con lo que cada uno sabía hasta ese momento e ir incluyendo, paulatinamente, nuevas estrategias o “herramientas” como la mayoría de los entrevistados refiere.

En un inicio, ante la falta de precisiones, se trasladó el aula presencial a la virtualidad; es decir, se intentó dar clases con la misma carga horaria que en la presencialidad. No se encontró aplicación que se pudiera utilizar que abarcara tanto tiempo. La conexión fue otra imposibilidad para dar este tipo de clases, sobre todo magistrales. Hubo que ajustar tiempos y adaptarse al uso de otros recursos aparte de la carga de PDF y trabajos prácticos, así como también reconsiderar la duración de las clases y las alternativas para los que no tenían conectividad.

El equipo de educación a distancia brindó capacitaciones y se socializaron estrategias, creación de materiales y uso de nuevos recursos; además, la tarea de curaduría. Esto permitió mejorar, enriquecer y ordenar el uso del aula virtual, adecuando los tiempos y espacios.

El uso de la cámara fue también otro inconveniente que hizo sentir al docente, que a veces hablaba o explicaba a un público que se desconocía o estaba ausente.

Hubo que encontrar espacio en el seno del hogar para el dictado de clases; aunque por momentos ello se tornaba imposible debido a la presencia de hijos o mascotas que requerían atención, ruidos que había que silenciar o conexión que se interrumpía.

4.1.d - Subcategoría: Contexto familiar

“...De repente estábamos todos en la casa todo el día, fue muy emocionante todo, poder desayunar todos juntos, poder comer todos juntos, era todo ¡wow! trabajaba en mi casa tenía mi pizarrón, era mi aula, era todo diferente...”
(Entrevista 4)

“...Vivíamos en cambio constante sin tiempo para tomar conciencia de lo que estaba pasando, con miedo porque no sabías qué podía pasar, con mis hijos que estaban lejos estudiando, que no se enfermen que no salgan. Uno se ocupa mucho del afuera y no terminás de internalizar y pensar todo lo que pasaba; uno nunca paró y se planteó lo que viviste, uno busca recursos psicológicos ...”
(Entrevista 11)

“... Lo que los alumnos refieren es que les costaba la gestión del tiempo para hacer. La realidad de las casas no era fácil, si vos tenías a toda tu familia encerrada en esa casa, costó el gestionar, buscarse el tiempo para trabajar, para conectarse. Requiere de una reorganización familiar para uno mismo igual, para dar las clases, que estuvieran todos en silencio, mis hijos muy chiquititos. En la casa de mi pareja pedagógica estábamos bien porque sus hijos son más grandes y entendían que tenían que guardar silencio, sino los míos en cualquier momento me decían “mamá quiero esto mamá quiero el otro” apagando el micrófono y diciéndoles a los alumnos “espérenme un segundo ya vuelvo...” (Entrevista 8)

“... En mi caso de situación familiar me costaba encontrar espacios de tranquilidad para poder planificar las actividades...” (Entrevista 10)

“... Tuve casos de alumnos que se atrasaron con la entrega por haberse contagiado o que estaban haciendo aislamiento entonces no estaban en su casa, a veces eso afecta a lo que es el rendimiento del alumno, por suerte no fueron demasiados casos. A mí me toco enfermarme en enero de 2021 así que no me afectó en la cursada...” (Entrevista 9)

Una nueva realidad invadió el hogar y la familia como consecuencia del encierro. La casa se constituyó en un espacio multifuncional: se dormía, se comía, se daban clases, se atendía a los niños, se estudiaba y también se constituyó en el espacio de contención más cercano.

La familia se vio alterada por la pandemia que acechaba, el miedo al contagio, la incertidumbre, el estar juntos todo el tiempo y en ese ámbito también enseñar.

Hubo que reorganizar los espacios del hogar, pensar en los horarios de uso de los dispositivos, ayudar a los hijos con la tarea escolar y diseñar las clases. En este aspecto, los entrevistados manifestaron la dificultad de ordenar el desorden

inicial y que se les tornó difícil disponer de la tranquilidad para pensar y crear estrategias de enseñanza, así como también seleccionar materiales y recursos.

Las Licenciadas en Enfermería agregaron horarios de trabajo de cumplimiento efectivo; y a pesar de los cuidados, se contagiaron y contagiaron a su familia. Muy pocos docentes de TUDS contrajeron el virus: tres, según sus propios testimonios.

4.1.e - Subcategoría: Primer cuatrimestre

“... Los que peor la pasaron fueron los compañeros docentes de primer cuatrimestre que vivieron esto de acomodarse a la virtualidad, había varios docentes de Enfermería que venían haciendo capacitaciones de Classroom pero había muchos que no, eran analfabetas en ese sentido...” (Entrevista 12)

“... Tuvimos que aprender a movernos en la cuestión virtual, esto de conectarnos más temprano, verificar que todo funcione: micrófono, cámara, presentaciones para subir, para no perder tiempo. Pensar en un plan B en caso de que algo falle, fue otro nivel de exigencia, al principio era un caos, perdimos las calificaciones de los formularios Google utilizados entre otros inconvenientes...” (Entrevista 11)

“... Mi pareja pedagógica se contagió el virus trabajando con los pacientes y estuvo internada, al borde de la muerte y decidí no dar clases hasta que se recupere porque ni yo estaba bien para dar clases y no sabía cómo iba a evolucionar. Fue una situación horrible. Los alumnos estaban consternados también. Por suerte lo superamos y recuperamos todas las clases...” (Entrevista 8)

“... Tuve que ir sobre la marcha viendo otras opciones, ensayo error, quedaron muchas cosas en la nube que nunca pude mostrar porque no sabía cómo reproducir, quedaron muchas cosas que no pude llevar adelante, no me sentí preparada, tenía lo básico...” (Entrevista 14)

“... Yo utilicé diferentes estrategias, pero los tuve que ir modificando más que nada viendo la respuesta de los alumnos...” (Entrevista 4)

El primer cuatrimestre fue una subcategoría que fue surgiendo a medida que se realizaba el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas.

Se caracterizó por el cambio repentino, impensado, precipitado y urgente. Había que “virtualizar” con premura la enseñanza universitaria. Sólo se contaba con algunas experiencias educativas a distancia o de modalidad semipresencial que eran optativas hasta ese momento. Algunas más exitosas que otras, pero que en este caso comenzaban a tornarse imprescindibles y obligatorias.

El sistema educativo pasó, en un abrir y cerrar de ojos, de presencial a “remoto” y rápidamente se puso en marcha. La relación entre docentes y estudiantes se encontraba mediada por las TIC. Se pusieron a disposición de la enseñanza computadoras, tablets, notebooks y celulares. Todo cuanto se tuviera al alcance, Se generaron capacitaciones de urgencia en aquellas aplicaciones que algunos docentes dominaban y otros desconocían. Aprender a manejar Zoom, Meet, grupos de Whatsapp; grabar y subir videos a You Tube y otras aplicaciones similares fueron herramientas claves para la enseñanza y el aprendizaje. Aciertos y desaciertos, ansiedad, angustia, sumados a los problemas de conectividad, fueron tornándose los avatares cotidianos del aula virtual. La tarea docente, en tiempo escaso, se transformó en virtual y, con gran esfuerzo, se fue perfeccionando día a día.

De los catorce docentes entrevistados, ocho de ellos afirmaron tener competencias tecnológicas para trabajar en la virtualidad. Los siete restantes, reconocieron haber tenido dificultades para utilizar las aulas virtuales así como para diseñar, ya sea por desconocimiento o por no poder asistir a las capacitaciones brindadas por la universidad. Ello se debió en gran medida a que, al ser personal de salud, estaban abocados a la atención de pacientes, a la carga de datos estadísticos respecto al avance del virus o por estar afectados a capacitaciones profesionales de la OMS vinculadas a la pandemia.

Esto, sumado a la gran incertidumbre y amenaza del virus, a la inexistencia de vacunas que protejan la salud, a las dificultades de conexión, a la disponibilidad de dispositivos y al atraso de pago de sueldos en la provincia, constituyó una amenaza para la continuidad pedagógica.

Se puso a prueba la creatividad y la capacidad de modificar sobre la marcha. No había precisiones y el virus seguía avanzando en un contexto de incertidumbre y miedo a lo que podía pasar. Algunos docentes entrevistados refieren la falta de

previsibilidad de la universidad y otros admiten que, en ese momento, era imposible tal previsibilidad. Definen a la etapa del primer cuatrimestre como "caótica".

También fue una adaptación de los hogares como entornos de aprendizaje y enseñanza.

4.1.f - Subcategoría: Segundo cuatrimestre

"... El más shockeante fue el primer cuatrimestre, ya el segundo donde desarrollo mis tareas en desarrollo de software ya estábamos un poco más organizados en el sentido de cómo desenvolvernos, en el sentido de que herramientas íbamos a usar, fue un poco más llevadero..." (Entrevista 4)

"... Para las prácticas profesionales y dado que los hospitales y CAPS (Centros de Atención Primaria de la Salud Barriales) estaban sobrecargados e imposibilitados de recibir a alumnos de practicantes enfermería, la universidad tuvo que crear un marco legal por el cual se autoriza la figura del "alumno condicional" para que los alumnos impedidos de realizar sus prácticas puedan seguir avanzando, entonces el Consejo Superior aprobó y se garantizó la continuidad de las trayectorias académicas en el segundo cuatrimestre aún con las correlativas pendientes y se proyectó la realización de prácticas integradas que abarquen las prácticas de las distintas materias ..." (Entrevista 8)

"... Yo comencé a dar clases en el segundo cuatrimestre y me di cuenta que los estudiantes no tenían problemas con el manejo del aula virtual en el sentido de dónde está la tarea, cómo se sube... el caos del primer cuatrimestre se había superado..." (Entrevista 1)

En el segundo cuatrimestre aparecieron las vacunas, lo que brindó cierta tranquilidad a la población en general. Si bien el virus continuaba avanzando, la garantía de inmunidad tranquilizó los ánimos.

Una de las docentes, afectada a inmunizaciones, reconoció que para ella el segundo cuatrimestre fue más aliviado para dar clases. Sin embargo, se complicó en la tarea de vacunación ya que las personas exigían ser vacunados, aun cuando sabían que había que reservar turnos y a veces no se contaba con

las dosis que se necesitaban. En este aspecto, se agravó la situación: la agraviaban, la insultaban, le exigían en forma violenta la inmunización. Esto la afectó psicológica y emocionalmente, al igual que al resto del personal de salud. Aun así, continuaron dando clases y garantizando la continuidad pedagógica en LE.

Tanto los docentes de TUDS como los pertenecientes a LE que se desempeñaron en el segundo cuatrimestre aducen que los alumnos no presentaban dudas respecto al uso del aula virtual ni respecto a los recursos y materiales virtuales ya que habían transitado el primer cuatrimestre y estaban habituados al uso. Las dudas sólo se referían a los contenidos o procedimientos específicos de la asignatura.

La figura de “alumno condicional” favoreció la permanencia y continuidad de estudiantes en el segundo cuatrimestre. Entonces, se comenzó a planificar cómo se realizarían y regularían las prácticas integradas una vez que los hospitales y centros de atención primaria de la salud funcionaran con relativa normalidad.

Se habilitaron aulas con aforo establecido en quince alumnos con ventilación cruzada, uso de alcohol en gel y barbijos para definir acreditaciones; realizar prácticas en gabinete (simulación de prácticas en un ambiente similar a una habitación de hospital) y garantizar las mesas examinadoras.

A modo de cierre puede decirse que las prácticas de enseñanza se vieron interpeladas por un escenario que cambió y en el que hubo que adaptarse a la incertidumbre y a lo no predecible. Se debía superar el caos inicial y se comprobó que no había recetas. La estrategia fue probar y ajustar; analizar y acomodarse. Asimilar lo que pasaba alrededor y acomodar las estructuras, los saberes y las acciones.

4.2 - Categoría: Rol docente

En la situación de pandemia marcada por el miedo y la incertidumbre frente a los acontecimientos sanitarios y sus consecuencias sociales, laborales y económicas, la figura del docente ha cumplido un rol fundamental que ha ido mucho más allá de los aspectos pedagógicos. Transformó su enseñanza presencial en enseñanza remota desde su hogar y mediatizó materiales

didácticos a fin de favorecer el aprendizaje de sus estudiantes optando por un modelo más flexible de enseñanza y aprendizaje. Facilitó los procesos educativos mediados por las TIC.

El rol docente fue más allá de lo pedagógico, ser no sólo motivador y guía académico, sino que también correspondió asumir la contención afectiva, ser promotor de resiliencia, asesor emocional y oyente activo.

En el aula presencial, el docente conoce sus materiales y sus recursos. Sabe en qué momentos va empleando sus estrategias, las modifica en base a la respuesta de sus alumnos, interactúa naturalmente con ellos y determina qué evaluará en cada clase. Pero, ¿Qué sucede cuando de un momento a otro, docente, alumno e institución educativa se ven obligados a mudarse a una forma diferente de llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje?

Tabla 4.2: Categoría Rol docente

Categoría	Subcategoría	Propiedades
Rol docente	Tradicional	Traslado del trabajo áulico presencial a la virtualidad
	Creador de contenidos	Elaboración de material
	Curador de contenidos	Búsqueda y selección de materiales y recursos
	Tutor virtual	Manejo del aula virtual
	Empático y flexible	Sostén de los alumnos
		Preocupación por el estado de salud de los alumnos
		Propuestas flexibles de trabajo
		Escucha activa
	Recargados	Exceso de trabajo
		Falta de tiempo para diseñar propuestas
		Cantidad de alumnos
	Indiferentes	Desconocimiento del contexto
		Cumplimiento del programa
		Suposición de saberes adquiridos

4.2.a - Subcategoría: Rol tradicional

“... La modalidad de las clases que empleé fue, los primeros minutos pregunto si tienen dudas de las clases anteriores, las hablamos ahí. Después se da el tema nuevo, con la posibilidad de que si hay dudas sobre lo que se está dando en ese momento se interrumpa, no hay problema. Siempre toma unos minutos, los primeros 15 o 20 en responder dudas ...” (Entrevista 2)

“... La realidad es que hace diez años estoy en la misma materia así que está muy sedimentado el tema, es una materia muy estructurada donde se tienen que dar las estructuras de programación de cierta manera, no hay mucho para inventar...” (Entrevista 6)

“... Es lo que hago hace veintipico de años entonces el aula presencial es más fácil hacerlo, tenés la materia armada, hay temas que no cambian...” (Entrevista 12)

En un inicio, la tendencia de los docentes fue trasladar el aula presencial al aula virtual con clases magistrales en las que el alumno sólo era receptor, con micrófonos muteados (silenciados) y cámaras habilitadas para poder percibir que los estudiantes estaban allí; incluso se tomaba asistencia. La duración de las clases era proporcional a la cantidad de horas designadas para la presencialidad. El profesor como dueño de la verdad y como única fuente de saber.

Los docentes universitarios tienden a dar clases del mismo modo en que sus profesores enseñaban. Algunos de ellos poseen capacitaciones docentes (como figura en la tabla 5.1) pero es más fuerte la profesionalización de las prácticas de enseñanza.

Steiman (2018) se refiere al mito del puro saber de los docentes universitarios que no son docentes de profesión y la estrecha relación con una deformación que se produce por efecto de la mimetización con la profesión de origen; es decir, construyen la práctica de enseñar a partir de ella. Importa cumplir con el programa de la asignatura basado en los contenidos mínimos planteados en el plan de estudios de cada carrera. Ese es su rol.

Por su parte, Sánchez y Zorzoli (2021) sostienen que las prácticas enciclopedistas y descontextualizadas aún abundan en las propuestas de muchos profesores, ilustrando el rol tradicional docente.

Durante las entrevistas, la mayoría de los docentes dejaron claro que hace varios años que tienen a cargo la asignatura que dictan, los mismos materiales que usan, que ya tienen “armada la materia” y que no hay mucho que inventar en la dinámica.

A este tipo de profesor le fue muy difícil adaptarse a la virtualidad debido a las estructuras que traen consigo y que no permiten flexibilizar las prácticas de enseñanza. Este aspecto también fue expuesto en las entrevistas.

Debieron reaprender una nueva manera de acceder al conocimiento y de interactuar en el ciberespacio. Incluso los más resistentes a la cultura digital tuvieron que involucrarse en este proceso de aprendizaje y apropiación tecnológica.

4.2.b - Subcategoría: Creador

“... Cambio un montón porque de docente se le agregó el rol de productor de contenido, una etapa muy fuerte de producción de contenido, porque produce todo el material necesario para la cursada, muy pocos enlaces externos...”
(Entrevista 9)

“... Si bien podíamos subir contenido de otras fuentes a mí particularmente no me gusta hacerlo, por más que sea de uso abierto si no tengo permiso de la otra persona no me siento cómodo, es una cuestión particular, me llevó a sentarme a grabar y editar lo cual llevó un montón de tiempo, grabarme, aprender a cortar los videos. Lleva un montón de tiempo, pero bueno salió bastante bien...”
(Entrevista 6)

“...Trabajé al inicio de la pandemia en organizar materiales grabados por mí, pero tuve que hacerlo para un público que no conocía, del cual no sabía cuáles eran sus habilidades; pero los iba adaptando a medida que los necesitaba...”
(Entrevista 10)

El proceso de adaptación de la actividad docente presencial a virtual fue el inicio de un proceso de reaprendizaje de la manera de planificar y gestionar el proceso de enseñanza. Se generaron cambios significativos en enfoques, alternativas,

propuestas y estilos; dando lugar a creaciones inéditas e impensadas por los educadores.

Cabe destacar que también se deben tener en cuenta los estilos propios de cada profesor, su particularidad, su historia, su contexto, su personalidad e incluso sus preferencias.

Estos estilos demuestran los modos de enseñar y cómo se consideran las características del grupo de alumnos con el cual trabaja. En algunos casos, su trabajo está dirigido a un grupo ideal, ya que en el inicio del cuatrimestre no conoce al grupo en particular y diseña estrategias y materiales que luego tiene que modificar.

Cuestionar, modificar, crear, mantener o dejar de lado modos de enseñar es parte del proceso de cambio y mejora. La creatividad docente surgió esencialmente ante la necesidad de poner en acción nuevos procedimientos y nuevos recursos al servicio de las prácticas de enseñanza en esta etapa de excepcionalidad.

En las entrevistas realizadas, como factor determinante del rol creativo del docente, los profesores expresaron que hay que aprender sobre las tecnologías y las plataformas para poder diseñar propuestas creativas, innovadoras y significativas.

En el caso de los docentes de LE, el aprendizaje se basó principalmente en conocer qué recursos tecnológicos existían para poder contextualizar luego prácticas de enseñanza que sean de fácil aplicación dado el escaso tiempo del que disponían.

Los profesores de TUDS dominaban el uso de las tecnologías pero, de todos modos, tuvieron que buscar el sentido pedagógico en la aplicación de las mismas.

Del total de docentes entrevistados, seis de ellos manifestaron haber creado material propio. Tres corresponden a la carrera de TUDS y tres a la de LE.

4.2.c - Subcategoría: Curador de contenidos

“...Usé herramientas de terceros y fui juntando cosas, programas también, el OBS (es un software libre y de código abierto para grabación de video y transmisión en vivo) para hacer videos de forma offline...” (Entrevista 2)

“... Siempre utilizo bibliografía, yo no produjo este tipo de artículos de trabajo científico yo utilizo bibliografía de otros profesionales, el material que yo preparo es la síntesis de los conceptos que se ven en las cuestiones que les pongo a disposición, lo que viene después la profundización se hace a través de la bibliografía...” (Entrevista 1)

“... Buscando material en internet te vuelves un curador de contenidos sin darte cuenta...” (Entrevista 4)

La pedagogía en la emergencia trajo consigo el ejercicio de nuevos roles; entre ellos, el más destacado por los entrevistados fue el de curador de contenidos. Rol que implica buscar, agrupar, filtrar, organizar y valorar online contenidos de un tema concreto para compartirlo con los estudiantes.

El docente se convirtió en un mediador crítico entre la información y sus alumnos. En su labor de curador, el docente tuvo la necesidad de conocer el contexto áulico no sólo para elegir contenidos acordes a los planteados en el plan de estudios de la carrera, sino también para conocer los intereses, llamar la atención, motivar y variar las actividades propuestas.

En algunos casos, los docentes de LE manifestaron que ello fue muy difícil, ya que los procedimientos enfermeros no coinciden con los de otros países.

4.2.d - Subcategoría: Tutor virtual

“... Dispuse de distintos canales de comunicación permanentes, principalmente mensajes de aula virtual y mails y siempre tratando de bajar el tiempo de respuesta lo más posible, quizás en una hora o un par de horas, siempre dentro del día, para evitar que los alumnos pierdan ese tiempo de tener las dudas resueltas, particularmente al principio, con configurar los equipos y esas cosas siempre atento para apoyar...” (Entrevista 9)

El rol de tutor virtual consistió en guiar, estimular y colaborar con los estudiantes en su proceso en un espacio de aprendizaje; además de evaluar sus resultados, utilizando herramientas tecnológicas.

Los docentes manifestaron que fue una tarea compleja ya que los tiempos en pandemia se extendían en cuanto a exceso de mails institucionales, mensajes por whatsapp a cualquier hora y en consultas particulares en los foros destinados para tal fin. Con el paso del tiempo, pudieron organizar y establecer horarios así como generar espacios comunes para no contestar individualmente las dudas colectivas.

Además, unificaron los medios a utilizar; en particular, el uso del correo institucional de la universidad, la habilitación de foros, las clases de consulta, entre otros. En algunos casos se habilitaron grupos de whatsapp con días y horarios establecidos.

Las tutorías al inicio del primer cuatrimestre demandaron la orientación del uso del entorno de aprendizaje y los formatos requeridos para la presentación de las tareas y evaluaciones.

En el segundo cuatrimestre, ya superado el uso de las TIC, las tutorías se basaron en orientaciones acerca de contenidos y procedimientos tanto en LE como en TUDS.

Los docentes de LE manifestaron haberse apropiado del uso de los entornos de aprendizaje y herramientas virtuales para el segundo cuatrimestre, lo que trajo tranquilidad en la labor tutorial. También, contaban con más tiempo para realizar el seguimiento de sus alumnos ya que el contexto sanitario había mejorado y no demandaba tanto tiempo de trabajo en los hospitales.

En el caso de TUDS, la apropiación no constituyó un problema, ya que dominaban la arquitectura tecnológica y durante el primer cuatrimestre pudieron orientar y realizar el seguimiento sin inconvenientes

4.2.e - Subcategoría: Empático y flexible

“...Por temas laborales o dificultades con COVID, o que alguien está enfermo estoy bastante flexible, no tomé asistencia, a las clases las grababa y les

cambiaba el permiso para que las puedan descargar... Fui bastante flexible con eso, también di la opción para el que no contaba con internet le pasaba el material y la forma de trabajar básicamente fue más asincrónico que sincrónico...” (Entrevista 2)

“... Un tema muy importante para un año tan crítico como el 2020, fue mantener la motivación en los alumnos para que terminaran de cursar y era difícil porque también nosotros teníamos que mantener la motivación y las ganas de continuar atravesados por tantas cosas. No era solo que estábamos en la virtualidad, si no que no podíamos salir, para un joven estar en un lugar confinado. Resulta muy dificultoso tratar de que esa energía que tiene se abocase al estudio...” (Entrevista 4)

“... No fuimos exigentes con la asistencia porque en momentos argumentaban “me siento mal”, creo que fue en la responsabilidad de cada uno si querían o no estar en la clase, nosotros grabamos las clases, no hubo problema con eso. Las grabábamos y las subíamos entonces ellos podían gestionar cuándo mirar las clases...” (Entrevista 8)

“... En la clase siempre surgía fulano no van a estar porque tiene su familiar aislado, no se sentía bien, entonces ya se comenzaba a hablar de la cantidad de casos, del cuidado... pero era algo constante. Se trataba de contenerlos. Desde que me levantaba hasta que me acostaba estaba todo el tiempo en contacto con los alumnos y tratando de contenerlos...” (Entrevista 5)

Los docentes entrevistados manifestaron que en el inicio de las clases virtuales continuaban tomando asistencia; pautando clases sincrónicas de duración proporcional a la presencialidad; exigiendo las cámaras encendidas; estableciendo fechas de entrega de trabajos prácticos; determinadas configuraciones en los equipos, entre otras cuestiones.

A medida que transcurría el tiempo en el primer cuatrimestre, y viendo que algunos de los aspectos mencionados necesitaban ser reconsiderados debido a dificultades que se presentaban, flexibilizaron la asistencia y la limitaron a la entrega de trabajos prácticos, guías de estudio y tareas en general.

Se otorgó flexibilidad en las trayectorias académicas y se brindaron distintas oportunidades para crear posibilidades de aprendizaje. Se implementaron diversas estrategias: variedad de recorridos y actividades; flexibilidad en los agrupamientos y tiempos para realizar tareas propuestas; opciones diversas de recursos, materiales, fuentes de información y productos finales; variados formatos para la presentación de las producciones; pluralidad de vías de comunicación para atender necesidades y situaciones diversas; uso de cámaras voluntariamente o para situaciones especiales, por ejemplo: la evaluación a través de entrevistas, exámenes orales y/o presentaciones entre otras.

4.2.f - Subcategoría: Recargado

“... Muchas enfermeras que ejercían también el rol docente en un momento no quisieron continuar porque estaban exhaustas. Ellas recibieron capacitaciones organizadas por la OMS, particularmente de España de cómo actuar frente a la emergencia en la pandemia y las clases estaban corridas, el horario estaba corrido. Ellas tomaban las clases a las 4 am y a eso había que agregarle los turnos en los centros de salud y las clases en la universidad. Entonces sí fue complicado ...” (Entrevista 8)

“... Con una materia con carga de 35 horas semanales y con exceso de alumnos es una cosa que demanda una atención que no puede ser abarcada en la cantidad de tiempo que uno le dedica a una materia con menos horas y menos alumnos, es desgastante, hasta imposible... uno hace lo que puede...”

En el ASPO, los docentes se han sentido sobreexigidos más que nunca, debiéndose adaptar a la virtualidad. La frase que se escuchó en las entrevistas ha sido “nadie estaba preparado para esto”. Unos pudieron adaptarse mejor que otros. De hecho, ha sido así. La mayoría de los docentes entrevistados expresaron que no sabían cómo desarrollaron la capacidad de sostener el cansancio y trabajar muchas horas más que lo que se trabajaba en la presencialidad para reemplazar el cuerpo, la mirada, el aula y el contexto. Una de las estrategias utilizadas para sobrellevar la recarga, fue realizar el esfuerzo de negar la realidad de la pandemia para afrontar los encuentros virtuales y predisponerse a dar lo mejor de sí en cada clase. Hacerlo a pesar del virus. a pesar de la incomodidad de preparar y enseñar desde sus casas compartiendo

espacios con su propia familia; trabajando para otra entidad (ya que todos los docentes además trabajan en el sector público provincial); invadidos por la incertidumbre y los pagos atrasados de los sueldos.

En el caso de los profesores de LE que además son agentes de salud, al cansancio mencionado anteriormente, se les adicionaba la carga extra del contexto hospitalario, la lucha contra el virus, la capacitación permanente organizada por la OMS y las situaciones difíciles que tuvieron que enfrentar en el contacto con pacientes.

Otro aspecto que sobrecargó la tarea docente, sobre todo en la carrera LE, fue la cantidad de alumnos que, en primer año osciló entre los ciento sesenta y los cuatrocientos inscriptos y la dificultad de asesorar y realizar el seguimiento de cada uno. Este tema se desarrollará en la subcategoría “cantidad de alumnos”

Los educadores entrevistados sostienen que fue muy difícil enfrentarse a tantos flancos que atender. Se sintieron sobrepasados y desorientados, pero todos trataron de hacer lo mejor que se podía en aras de garantizar el derecho a la educación y la continuidad pedagógica. Lo hicieron con su conexión a internet, con sus dispositivos y su mejor predisposición. El tiempo y el espacio no tenían medida. Todo había cambiado.

4.2.g - Subcategoría: Indiferente

“... Cómo hacer que esa virtualidad llegue a una excelencia, lleva mucho esfuerzo al menos que uno se haga el distraído de unos PowerPoint, dicte su clase y listo me voy que espero no hagan eso porque es la fácil, no tengo la culpa de la virtualidad yo soy profesor de aula tengo mi PowerPoint preparado, voy lo doy y no es culpa mía, no voy a hacer ningún esfuerzo adicional por ver cómo puedo complementar algo más participativo...” (Entrevista 3)

“... Después tenés los chantas que no abrieron nunca el aula, les mandaban dos pavaditas a los estudiantes pero por suerte estos fueron los menos...” (Entrevista 12)

“... Ni se me ocurrió que algún alumno no tuviera internet o no tuviera computadora quizás es porque la mayoría de la gente que sigue programación

está trabajando o le interesa la computadora” (Entrevista 6)

Es muy notoria la diferencia del rol docente de una y otra carrera. En TUDS, la mayoría de los profesores supusieron que los estudiantes, al elegir la carrera, poseían dispositivos y acceso a internet. No se les ocurrió preguntar si algún alumno no contaba con estos requisitos. Sólo un docente preparó estrategias pedagógico – didácticas para los que no contaran con estos elementos. Otro docente se dio cuenta de que la mayoría de los alumnos poseía netbooks provistas por el Plan Conectar Igualdad, las cuales no contaban con la capacidad para el uso de programas específicos de programación.

Sobrevuela en algunas entrevistas el concepto de “docente chanta” que cargaba Powerpoints y pocas actividades en el aula virtual en ciertas ocasiones. Actividades que no requerían corrección porque la mayoría eran diseñadas empleando los formularios de Google con respuestas automáticas. Pero ninguno de los entrevistados manifestó pertenecer a este grupo de docentes. Hablaban de “otros” colegas.

A modo de cierre: La adaptación de las prácticas de enseñanza durante la pandemia demandó modificaciones en varios aspectos. Uno de ellos fue el rol docente que se vio interpelado y tensionado. Casi sin darse cuenta, los educadores asumieron roles que nunca habían ejercido. Fueron guías, tutores virtuales y curadores de contenidos. Sobrecargaron su tarea que parecía nunca terminar. Combinaron su labor profesional con la familiar. Atravesados por un contexto diferente fueron quienes con su propia conexión sostuvieron la continuidad pedagógica, capacitándose para brindar mejores propuestas a medida que el ciclo lectivo 2020 transcurría.

4.3 Categoría: Adaptación de las prácticas de enseñanza

Parafraseando a De Vincenzi (2020), se puede afirmar que el aula presencial supone el encuentro simultáneo del profesor y los estudiantes en un lugar determinado, siendo el tiempo y el espacio las variables que lo delimitan. El aula virtual involucra el encuentro de un espacio y un tiempo extendido, facilitado por diferentes tecnologías digitales; lo que parecería teóricamente accesible, pero que genera en la práctica evidentes dificultades para los docentes, quienes,

acostumbrados a la presencialidad, debieron adaptar sus clases a una modalidad desconocida en muy pocos días.

Tabla 4.3: Categoría Adaptación de las prácticas de enseñanza

Categoría	Subcategoría	Propiedades
Adaptación de las prácticas de enseñanza	Estrategias de enseñanza	Tipos de estrategias empleadas
	Entornos de aprendizaje	Uso de plataformas
		Frecuencia de uso
	Materiales y recursos utilizados	Selección de materiales y recursos utilizados
		Creación de materiales y recursos utilizados
		Curaduría
		Materiales y recursos propios utilizados
	Clases	Adaptabilidad a la virtualidad
		Organización de las clases
		Frecuencia
		Planificación
		Cambios realizados
		Uso de la cámara
	Pareja pedagógica	Conformación de las parejas pedagógicas
		Distribución de tareas
		Docentes designados como auxiliares
		Articulación
	Organización de la asignatura	Cantidad de alumnos
		Modificaciones realizadas
		Canales de comunicación
		Prácticas profesionales
	Flexibilidad	Asistencia
		Entrega de Trabajos prácticos
		Propuestas para alumnos con y sin conexión

	Evaluación	Tipos de evaluación utilizadas
		Criterios de evaluación
		Instrumentos de evaluación
		Aprobación: regularidad, promoción
		Tratamiento del error
	Manejo del tiempo	Demanda de tiempo
		Organización de los tiempos docentes
		Organización de los tiempos del estudiante
		Duración de las clases
		Influencia del tiempo en el proceso
	Calidad	Prácticas aceleradas en la emergencia
		Conocimiento del alumno
		Resultados
		La falta de prácticas en gabinete/ laboratorio
		Saberes adquiridos

4.3.a - Subcategoría: Estrategias de enseñanza

“... El hecho de buscar estrategias, todo el tiempo estábamos buscando cómo no aburrir, cómo no hacer una clase expositiva, usamos otra herramienta como por ejemplo tiktok, o hacer pequeños videos cortos explicando temas para los alumnos, esas fueron nuestras estrategias...” (Entrevista 8)

Según sostienen Tedesco, Aberbuj y Zacarías (2014), las estrategias de enseñanza refieren a cómo se promueve y posibilita el aprendizaje no sólo de los contenidos conceptuales propios de la disciplina, sino también el aprendizaje y desarrollo de otros tales como: habilidades, procedimientos, valores que se vinculan con el tipo de experiencia diseñada.

Cada una de las estrategias utilizadas tiene diversos propósitos de acuerdo a los contenidos, los docentes, los estudiantes y los entornos de aprendizaje. Cada educador se siente cómodo usando determinadas estrategias y cada una genera

experiencias de aprendizaje distintas y enriquecedoras. Un profesor que siempre utiliza la misma estrategia de enseñanza, la incorpora y automatiza. Por ello, con el pasaje de la presencialidad a la virtualidad las estrategias utilizadas hasta ese momento fueron interpeladas. Hubo que pensar otras, salir de la zona de confort para que resultaran pertinentes para los estudiantes en ese momento y contexto.

Cada estrategia promovió el aprendizaje de diversos contenidos y habilidades a través de las actividades y tareas que debían realizar los alumnos.

Básicamente, las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes entrevistados durante el ciclo 2020 fueron:

- Revisión de literatura científica
- Uso de cronogramas para la organización de los tiempos
- Trabajo colaborativo por grupos
- Grabación de videos en gabinete que muestren procedimientos de enfermería (lavado de manos, colocación de sondas, aplicación de nebulización de aspiración)
- Relación de contenidos de la materia con el contexto sanitario a fin de contextualizar las propuestas
- Clases grabadas y subidas al aula virtual pautadas como metodología preestablecida en la asignatura y en algunos casos, utilizadas para los alumnos que no podían conectarse por diversos motivos
- Edición de videos tanto explicativos como de práctica
- Trabajos prácticos
- Estudio de casos que proponen trabajar a partir de situaciones reales, que encierren dilemas (interrogantes genuinos) y situaciones problemáticas de resolución compleja. Se comprende el problema en toda su complejidad y en el contexto de la situación Es factible elaborar posibles maneras de resolución e intervención. (Davini, 2009)
- Presentaciones utilizando diversos recursos a fin de introducir temas nuevos o

realizar síntesis tanto de bibliografía como de cierre de la clase

- Aula invertida. Supone una secuencia didáctica. El alumno accede a los contenidos de la asignatura antes de participar en un encuentro sincrónico donde discute con otros alumnos y recibe retroalimentación. Culmina con una autoevaluación. (De Vincenzi, 2020)

- Uso de foros tanto para dudas como para discusión

- Implementación de la entrevista a alumnos para verificar la comprensión de los temas

- Aplicación de nuevos softwares libres para mejorar edición, programación y simulación de las tareas de laboratorio

- Diseño de proyectos de emprendimiento

Es importante aclarar que cada estrategia necesitó diversos recursos, materiales, organización del espacio y tiempo que serán desarrollados oportunamente en distintas subcategorías.

4.3.b - Subcategoría: Entornos de aprendizaje

Todos los docentes entrevistados utilizaron Classroom que es una herramienta del pack de Google como entorno virtual. Algunos habían sido capacitados en el uso de Moodle por parte del equipo de Educación a distancia de la universidad.

Los profesores encontraron a Classroom como un entorno intuitivo. Les resultó muy fácil de utilizar para la carga de actividades, suba de materiales diversos y designación de las tareas. Ofreció la posibilidad de utilizar diversas formas de presentación, tales como enlaces y archivos con los que ya contaban de las clases presenciales (PDF, PREZZI, entre otros); y además, distintas posibilidades de evaluación como formularios y rúbricas. Todos estos elementos integrados en el pack de Google.

Otro aspecto que resaltaron fue la posibilidad de comunicación docente – alumno y viceversa a través del tablón y comentarios en las tareas, como así también los foros creados.

Asimismo, la posterior incorporación de la aplicación de videoconferencias MEET, incluida en el mismo Classroom (cuyo enlace no variaba), brindaba a los alumnos (con solo un click realizado en la vista del aula) la posibilidad de ser dirigidos a la video conferencia. Tuvo la ventaja de organizar visualmente al estudiante; y de este modo, ahorrar tiempo y evitar perderse en la búsqueda de enlaces o tareas dentro del entorno.

“... Durante la pandemia usé Classroom, videos en Youtube, documentos colaborativos para la realización de tareas grupales de desarrollo de prácticas conceptuales. En algunos casos donde trabajaban en grupos usamos herramientas colaborativas para el desarrollo del código, al estilo de Google Docs, en lo sincrónico mucho Whatsapp para la evacuación de dudas mandado audios, etc. ...” (Entrevista 10)

“... Utilizamos para las materias todas herramientas de Google. Lo que más usé fue Classroom de Google y todas las herramientas, Google tiene todo un conjunto de herramientas colaborativas para trabajar, que son muy simples de usar y realmente son muy buenas...” (Entrevista 13)

Cabe considerar que a los docentes de la carrera LE, excepto a uno de ellos, se le debió aclarar en la entrevista inicial el concepto de entorno de aprendizaje. Fue con el fin de que pudieran contestar la pregunta “¿Qué tipo de entornos de aprendizaje utilizó durante la pandemia?”.

La definición de entornos de aprendizaje que se tuvo en cuenta para este trabajo es la siguiente:

El concepto de “entorno” indica el ambiente, es decir, aquello que permite definir las circunstancias (“materiales / físicas”, económicas, intelectuales o históricas) de las diferentes relaciones sociales dentro de un espacio-tiempo determinados. El diseño de un entorno es, por tanto, una creación del intelecto humano orientada a producir determinadas formas de relacionamiento social. El “diseño de entornos digitales” puede definirse como una forma compleja de regulación de espacios y conductas en la era digital. Es decir, a través de las tecnologías digitales e internet se establecen y configuran las bases para las diferentes formas de relacionamiento social, económico, político o tecnológico. (Pérez e Imperatore, 2009)

4.3.c - Subcategoría: Materiales y recursos utilizados

Los catorce docentes entrevistados utilizaron videoconferencias MEET, que les permitía grabar las clases y cuyo tiempo de uso no era limitado. De los catorce, siete docentes comenzaron a utilizar la aplicación Zoom; pero, al caducar a los cuarenta minutos la versión estándar, no era suficiente para poder sostener una clase de tipo sincrónica.

Cabe destacar que desde la universidad se destinó dinero adicional para la contratación de un MEET especial que permitía la asistencia de más de cien alumnos, lo que resultó beneficioso para los grupos de la carrera LE que superaban ese número.

“...se me complicaba un poco usar con Jamboard, la pizarra de Google, también usaba el Paint. Se complicaba mucho escribir con el mouse, usé las pizarritas con las que juegan mis hijos con marcadores para mostrar los ejercicios y lo más complicado lo hacía por ahí con la cámara web. También antes instalaba en un equipo físico Linux, ahora tengo que explicar el concepto de virtualidad, cómo trabajan las máquinas virtuales que instalé por ejemplo Virtualbox y trabajar con eso...” (Entrevista 2)

Se aclara que Virtualbox es una aplicación diseñada para crear máquinas virtuales con un sistema operativo distinto al instalado en los equipos que ahorran tiempo de trabajo.

“... grabábamos videos en gabinete con diferentes prácticas, aplicación de una nebulización de aspiración, lo trabajamos con los muñecos de simulación con los que contamos. Grabamos videos prácticos y los subíamos al aula como material, al Powerpoint lo usábamos como si fuera un pizarrón y Prezi también lo utilizamos mucho. También usamos PDFs, tenemos toda la bibliografía en ese formato, es lo que vimos más adecuado para el alumno ya que el libro es muy caro. Compramos libros en PDF y otros los hicimos escanear para que queden en PDF y subirlos al aula. Todo salió de nuestro bolsillo...” (Entrevista 5)

Al referirse a “gabinete”, los docentes de LE refieren al aula que posee la universidad que simula ser una habitación de hospital con camas y muñecos de simulación para la aplicación de sondas, RCP, inyectables y otros procedimientos enfermeros. Además, posee insumos médicos donados por entidades médicas para las prácticas previas a las que se realizan en los hospitales y centros de atención primaria de la salud en ciudades aledañas.

“... los materiales o recursos fueron propios, fueron de contenidos comunes o una mezcla de todos, los materiales que tengo, se me complicó mucho la generación de material escrito, es dinámica de taller, tenemos los textos, libros que usamos como base de la materia había material escrito de muchas unidades propio pero, nuevos materiales quitando los videos no hubo, no desarrollé demasiado más principalmente entre la urgencia, y si bien estuvimos en la casa tuvimos que reorganizar mucho los tiempos así que la disponibilidad horaria que teníamos se complicó y el desarrollo de material escritos más exigente que grabar un video así que más que nada nos servimos más que nada con videos...”
(Entrevista 10)

“... Utilicé bases de datos de artículos científicos. Busqué artículos, trabajos científicos recientes de no más de tres años en los cuales se compile o una revisión de literatura o cómo se estudia determinado tema concepto o temática en un contexto x. A veces esos artículos estaban en inglés, porque la mayoría de la producción científica a nivel internacional están en inglés. No hubo problemas con la lectura o apropiación de algún material porque los chicos manejan el idioma bastante bien...” (Entrevista 1)

Como se aclaró en el desarrollo de la subcategoría “estrategias de enseñanza”, cada una de ellas necesitó diversos recursos y materiales. Los utilizados por los docentes entrevistados fueron:

Pack Google con las aplicaciones colaborativas más utilizadas: Formularios Google – Meet – Classroom – Google Docs (documentos colaborativos) - Jamboard

Whatsapp: para comunicación. En el caso de LE para que los alumnos no se sientan solos y para alentarlos a continuar cuando no se conectaban. También

los alumnos utilizaron este recurso para manifestar contagios, situaciones particulares que comunicar.

Zoom: para clases sincrónicas en el inicio del primer cuatrimestre. Luego, éste mutó a MEET, con derechos pagos por parte de la universidad, a fin de incorporar más cantidad de alumnos y contar con duración prolongada.

Prezi y Powerpoint: para presentaciones tanto al inicio de un tema como para cierre de un tema o unidad. También como síntesis de un libro de texto.

Canva: para elaborar infografías que sintetizaron principales aspectos de temas tratados.

Blogs donde se publicaban regularmente artículos cortos con contenido actualizado y novedoso sobre temas específicos o libres tanto por parte de los docentes como de los alumnos.

You tube, en lo referente a curación de contenidos, para subir videos que sean más livianos para reproducir; también para publicar producción propia de contenidos.

PDF, en especial bibliografía. También se utilizó la aplicación I LOVE PDF por medio de la cual los documentos se transforman en editables. Así, es posible fraccionar libros, reducir tamaños para poder subirlos al aula, transformar desde otros formatos a PDF, entre otras herramientas. (Disponible en <https://www.ilovepdf.com/es>)

Artículos científicos con licencia. Contenidos comunes

Bibliografía específica para cada tema de cada asignatura: la mayoría de estos materiales comprados por lo docentes en este formato durante la pandemia y otros pertenecientes al catálogo de la biblioteca virtual de la universidad. (<https://biblioteca.udc.edu.ar/>)

Entrevistas a profesionales de la salud en LE que desarrollen temas específicos o amplíen información a lo visto en la asignatura; por ejemplo: al director de un hospital, nutricionistas, traumatólogos, psicólogos, farmacéuticos, entre otros.

Videos grabados por los propios docentes:

- de tipo explicativo para introducir temas nuevos o para aclarar dudas generales
- mostrando procedimientos enfermeros (aplicación de sonda, lavado de manos, ventilación, entre otros) utilizando el gabinete de la universidad como espacio
- como devolución de tareas y/o trabajos prácticos

Todos se subían al aula virtual para ser vistos en forma asincrónica.

4.3.d - Subcategoría: Organización de la asignatura

“...La materia tiene una cantidad de prácticos para dos bloques distintos de la materia y tiene actividades integradoras, en ese año particular logró darles los 5 trabajos prácticos, y de las tres actividades integradoras previstas solamente tuvieron una actividad integradora, participaron en los foros, la entrega de parciales también tenía plazos establecidos, pero en ese caso les daba las actividades prácticas para hacer y me las entregaban...” (Entrevista 4)

Los coordinadores de cada carrera, al iniciar el ciclo lectivo, y el 2020 no fue la excepción, organizan la primera reunión de personal donde se explica la modalidad de presentación del programa de las asignaturas.

Se aclara que en la universidad se denomina “programa de la asignatura” a la planificación cuatrimestral. Amparados por la libertad de cátedra, cada docente organiza la metodología a seguir que se ve plasmada en dicho documento en el cual queda establecida la manera en que cada uno organiza la materia, teniendo en cuenta los contenidos mínimos del plan de estudios.

Los docentes de los espacios curriculares con prácticas profesionales en la carrera LE, planifican cronograma de las mismas y rotación de los alumnos en los distintos servicios, ya sea en los hospitales o en los centros de atención primaria de la salud barriales.

En el caso de LE, las prácticas se suspendieron por resolución (como se explicó en la subcategoría contexto institucional) ante la saturación de admisiones en los lugares de práctica y la sobredemanda en el trabajo de los docentes que realizaban las tutorías.

Hubo que realizar ajustes a partir del 20 de marzo de 2020 en el pasaje de la

presencialidad a la virtualidad. Los docentes se encontraban desorientados y dudaban entre la modificación de la organización de las asignaturas por quince días de suspensión de clases presenciales, como se estableció al inicio de la pandemia, o intentar trasladar lo que se estaba realizando en la presencialidad a la virtualidad.

El contexto sanitario obligó a las autoridades a suspender las clases presenciales y comenzar con la virtualidad plena. En ese momento, se produjo un “cimbronazo”, tal cual lo describe uno de los entrevistados. Había que adaptar la organización de las asignaturas a “modo virtual”. Allí comenzaron a percibirse los primeros interrogantes, sobre todo las materias de formato “laboratorio” o “prácticas profesionales” que complementaban las clases teóricas.

Se diseñaron nuevos formatos. No se alteró la secuencia de los contenidos mínimos planteados en el plan de estudio de cada carrera. Se ajustaron detalles de la metodología de trabajo. Se modificó el tipo (sincrónicas o asincrónicas) y duración de las clases; los recursos a utilizar; el diseño de materiales y recursos virtuales; la informatización de la bibliografía; la articulación con otras asignaturas; la asistencia; los acuerdos pedagógicos; los cronogramas tentativos de actividades, entre otros aspectos.

En el caso de TUDS los docentes trabajaron en forma individual, sin articulación con otras asignaturas de la carrera. Tampoco intervino el coordinador de la misma en la toma de decisiones. Los docentes admiten haber implementado clases desde lo que les pareció conveniente, realizando ajustes a medida que avanzaba el ciclo académico.

Se destacó la actividad de curaduría por parte de los profesores a fin de cubrir las distintas temáticas. Se trató de complementar las clases con material extraído de fuentes virtuales, sobre todo de contenidos comunes.

De los catorce entrevistados, diez de ellos optaron por suprimir la promoción de la asignatura y por aclarar que al retomar las clases presenciales, los alumnos rendirían examen. Sólo se habilitaba la regularización de las asignaturas. Este punto se aclarará en el desarrollo de la subcategoría evaluación.

En el caso de LE, la coordinación de la carrera y los docentes acordaron tomar

la COVID 19 como tema transversal a todos los programas y materias. Fue con el fin de dar lugar a tratar, comprender e intentar superar lo que estaba ocurriendo; así como para disminuir la ansiedad y afrontar la incertidumbre y los miedos.

Ante la cantidad de alumnos inscriptos en LE, las autoridades de la universidad resolvieron nombrar docentes ayudantes por resolución, sin concursar, a fin de poder garantizar el dictado de las clases. Se establecieron comisiones de cada asignatura a cargo de distintos profesores a fin de que todos los estudiantes fueran atendidos, asesorados y monitoreados en su proceso de aprendizaje.

4.3.e - Subcategoría: Clases

“... Desde de la universidad nos facilitaron cursos en los cuales nos daban apoyo para poder desenvolvemos en la virtualidad. De esos cursos tomé el concepto de “clase invertida”, les entregaba una semana antes la teoría de determinado tema y a la semana siguiente lo desarrollamos, las clases eran sincrónicas, esas clases eran grabadas, después se les entregaba ese material a los alumnos...”
(Entrevista 4)

“... cuesta un poco más el tema de ver la cara de los estudiantes, no todos ponen la cámara por la conectividad y bueno ese paso se dificulta un poco, tuve que probar algunas herramientas...” (Entrevista 2)

“... Creo que los docentes también tuvimos que hacer bastante trabajo desde síntesis de los contenidos porque no es lo mismo explicarlo en el salón donde fluye de distinta manera, el propio, la propia situación de que quede registro grabado de lo que uno está haciendo hace que uno sea más formal, era contenido unidireccional, menos personal...” (Entrevista 10)

“... Desde un principio yo propongo la clase invertida, pero con encuentros regulares, entonces en la medida que fue avanzando el semestre exigir un nivel de sincronidad periódico se iba a dificultar entonces cambié a juntamos cada dos semanas a debatir ...” (Entrevista 1)

“... En el caso de Antropología fuimos variando porque justamente se basa en el conocimiento del contexto. Si bien aplicamos saberes que veníamos ya

trabajando con anterioridad, los íbamos tratando de relacionar con el contexto de pandemia. Algunos de los alumnos trajeron a colación alguno de los temas que querían charlarlos. Trabajamos sobre la cultura y la sociedad; como todo era relacionable con el contexto que estábamos atravesando en ese momento, íbamos cambiando y actualizando la información... “ (Entrevista 7)

La adaptabilidad a la virtualidad en la emergencia consistió en hacer virtual lo que era presencial y asegurarse que hubiese tantas aulas virtuales como presenciales. Se priorizó el “llenado” de esas aulas virtuales con propuestas centradas en poner a disposición materiales en diferentes formatos. Se imitaron en la virtualidad las características pedagógicas de la presencialidad asegurando que los contenidos propuestos en el plan de estudios se “enseñen”.

La mayoría de los docentes entrevistados comenzaron con clases sincrónicas de duración proporcional a la duración y frecuencia con que se daban en la presencialidad. Algunos grababan estas clases y las “colgaban” en el aula virtual.

El mayor problema fue que al emplear ZOOM, a los cuarenta minutos se cortaba la conexión y había que crear otro enlace para continuar.

Entonces se decidió emplear MEET, pero su uso se limitó a una cantidad inferior a los setenta alumnos. Los profesores de TUDS no tuvieron problemas en usar esta aplicación ya que la cantidad de estudiantes era menor.

Los docentes de LE superaban ampliamente esa cantidad de alumnos; por lo tanto, la universidad decidió pagar los costos para ampliar la participación de más de setenta estudiantes. Aunque fue una decisión que benefició tanto a alumnos como a profesores en el sentido de tener a todos los estudiantes en una sola videoconferencia; la dificultad se centró en la ausencia de rostros. Los profesores veían que tal alumno estaba conectado pero ante una pregunta o pedido de explicación, comprobaban que se habían conectado pero en realidad físicamente no estaba.

En las clases sincrónicas, la falta de rostros fue una temática que todos los docentes entrevistados calificaron como inconveniente, ya que el hecho de verse reduce la distancia física. El encender las cámaras brindaba una sensación de cercanía tanto a los docentes como a los alumnos.

El inconveniente radicó en que la mayoría de los estudiantes no encendía sus cámaras por diversas razones: desde un deseo de mantener la privacidad hasta las dificultades de la conexión a internet, ya que cuando habilitaban la cámara, la conexión se interrumpía en la mayoría de los casos. Por lo tanto, se privilegió el escucharse en vez de verse.

Los docentes manifestaron sentirse solos y realizando un monólogo o clases magistrales en las que, en su mayoría, no hubo espacio de diálogo o construcción del conocimiento en forma colectiva y colaborativa.

En un primer momento se intentó tomar asistencia registrando los nombres que aparecían en los perfiles de los conectados, pero fue una tarea imposible. Posteriormente, desde el equipo de educación a distancia de la universidad se asesoró acerca de la forma de tomar asistencia en MEET. Finalmente se decidió no considerar la asistencia como criterio para la aprobación o no de la materia, debido a que por diversas dificultades, no todos los alumnos podían conectarse.

Se realizó un gran ejercicio de análisis de la propia práctica. Luego de ensayos y errores, se tomaron decisiones hacia el interior de las asignaturas para ordenar el trabajo áulico.

Finalmente, se decidió implementar las clases asincrónicas para que todos los estudiantes tuvieran acceso a ellas en el momento que pudieran conectarse. Se grababan las clases y se colgaban en el aula virtual; se cargaban los trabajos prácticos, guías de estudio, análisis de casos, entre otros instrumentos.

Se designaron los mismos a cada alumno. La corrección de cada tarea subida estaba a cargo del equipo de cátedra, en el caso de LE. En TUDS, el docente responsable realizaba la corrección al no contar con ayudantes.

Las clases sincrónicas se reservaron para la puesta en común de los temas y/o actividades, para la aclaración de dudas o para la presentación de trabajos en grupo.

Los foros de dudas y consultas estuvieron abiertos permanentemente. En ellos, los alumnos podían leer preguntas de otros compañeros que coincidían con las propias.

Las tareas en Classroom tenían fecha de entrega y la devolución se realizaba también en el aula virtual con comentarios del docente en los casos que ameritaba hacerlo.

Para tener en cuenta el sentido pedagógico de las actividades, el equipo de educación a distancia sugirió un modelo de desarrollo de una unidad didáctica, que ordenó el trabajo. (Ver Anexo 6)

4.3.f - Subcategoría: Pareja pedagógica

Cabe aclarar que sólo en la carrera LE se cuenta con designación de parejas pedagógicas en las que se denomina “docente responsable” al titular de la cátedra y se asignan docentes ayudantes de forma cuatrimestral de acuerdo a la cantidad de alumnos que cursan las asignaturas, a los que se los denomina “docentes asistentes”

“... Con la que más trabajo es con X porque ya es una dupla consolidada, en distintas materias hemos trabajado juntas y sobre todo en la materia de primer año, Antropología. Compartimos ciertos criterios y desarrollamos las actividades, yo me encargo de lo informático que me gusta y me cuesta menos, todo lo que tiene que ver con subir trabajos prácticos, contestar mensajes entre otros. En cuanto a cómo damos las clases es un rol compartido, las decisiones referidas a cómo trabajar. Tenemos un equipo con una manera de trabajar bastante parecida. También fui pareja pedagógica de XX, una persona que tiene años dando la materia pero no sabe de tecnología, entonces lo que hacía con ella era diseñar los trabajos prácticos, el armado, las correcciones. Así era más o menos como teníamos organizado...” (Entrevista 11)

“... A veces las docentes mayores son más reticentes. En ese caso siempre están con alguien más joven, más tecnológica, que es la que avanza. Por eso es tan importante lo de la pareja pedagógica, que los dos puedan, entonces entre los docentes de la asignatura colaboran, se enriquecen y articulan ...” (Entrevista 8)

“... Tenemos mucha comunicación, con X y con XX nunca nos separábamos, nos veíamos todo el tiempo no sólo para la búsqueda de material y diseño de las

clases, sino también por contención en esos tiempos tan difíciles ...” (Entrevista 5)

De acuerdo a lo analizado en las entrevistas, la pareja pedagógica tuvo una doble función en los docentes de LE. Por un lado, como complemento tecnológico - pedagógico para la planificación del espacio curricular. Asimismo, para el diseño de las clases tanto sincrónicas como asincrónicas; para la selección y diseño de materiales y estrategias de enseñanza; para la carga en el aula virtual; para la corrección de actividades; la gestión del aula; el asesoramiento y monitoreo del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, como complemento en la escucha activa, ya que el hecho de trabajar conjuntamente, les permitió tratar los temas que preocupaban en ese momento tan particular: el manejo de las emociones y la incertidumbre; el sostén en el tránsito de la enfermedad luego del contagio en la prestación del servicio; situaciones en que conocidos y miembros de la familia fallecieron a causa del virus; el estrés físico y mental; la preocupación por dar clases a pesar de todo; la sobrecarga horaria; el ser sostén de los alumnos en ese contexto sanitario en particular; entre otras problemáticas.

Se designaron docentes ayudantes para trabajar colaborativamente en asignaturas con gran cantidad de alumnos cursantes y también en el caso de las que tenían como docente responsable a profesores que no manejaban las TIC y no habían realizado capacitaciones hasta ese momento. La situación lo ameritaba.

En cuanto a la distribución de tareas, los docentes entrevistados manifestaron que en un primer momento, cada uno atendía todos los flancos: diseñar las clases, contestar mails, buscar material y recursos, realizar tareas de curaduría de contenidos, seleccionar textos, casos para analizar, cargar las actividades al aula virtual, diseñar formularios para las evaluaciones, agendar las videoconferencias. Expresaron también que al realizar todas las tareas se desorganizaban superponiendo intervenciones u omitiendo cosas importantes.

Pasado el momento inicial, un poco desordenado pero garantizando la continuidad pedagógica, se tomaron decisiones hacia el interior de las cátedras.

Una de las más importantes fue la distribución de tareas, roles y funciones, lo que permitió oxigenar la labor y que todos los aspectos estuvieran cubiertos.

También, en el marco del trabajo colaborativo en la carrera LE, los docentes articularon acciones jerarquizando los contenidos, armando secuencias didácticas y actividades integradoras diseñadas por varios docentes de distintas asignaturas. Los entrevistados se mostraron muy complacidos de trabajar “con otros”, lo que determinó un enriquecimiento y un acompañamiento que permitió superar momentos muy difíciles durante la pandemia.

En lo referido a prácticas profesionales, los profesores unificaron criterios y establecieron que una vez habilitadas las prácticas en los hospitales y centros de atención primaria de la salud, las mismas tendrían carácter de prácticas integradoras. En ellas, en una misma instancia, los estudiantes practicantes realizarían las prácticas de las distintas asignaturas: Enfermería Comunitaria, Básica, Del adulto, Del niño y adolescente, Salud Mental; en las distintas rotaciones a realizar.

En la carrera TUDS no se evidenció trabajo articulado entre los docentes de las distintas cátedras. Los docentes entrevistados manifestaron haber trabajado en soledad. Ante la pregunta de si alguno había planteado alguna propuesta para el trabajo colaborativo, admitieron que no lo hicieron ya que no se les había ocurrido esta posibilidad.

4.3.g - Subcategoría: Organización de la asignatura

“... Previo al dictado de la materia presentamos a nuestros coordinadores una unificación de programa completo, en el cual además de contener el programa analítico, tiene los objetivos, propósitos del desarrollo de esa materia, la fundamentación. Tiene todas las articulaciones, horizontal y vertical, además de la propuesta metodológica, cómo va a ser la evaluación y las condiciones de acreditación...” (Entrevista 4)

“...Hacíamos que ellos escribieran en Classroom las dudas acerca de temas que ellos quisieran evacuar entonces ya teníamos algo armado sobre esos temas y algún procedimiento, algún fármaco, algo que quedó en el tintero que no llegaron

a resolver entonces íbamos directamente a esas dudas y si surgía alguna durante la clase se evacuaba...” (Entrevista 5)

“... fue una tarea muy complicada porque en primer año. En Morfofisiología teníamos entre 200 y 250 alumnos y en Antropología alrededor de 400 inscriptos... fuimos en todo momento dos docentes en las dos asignaturas...” (Entrevista 7)

“... Planteé entregas de trabajo con fechas de entrega semanales y bueno al principio costó acomodarse, con una clase sincrónica virtual a través de videollamada una vez a la semana más que nada para dudas o consultas, y después yo daba el material semana a semana y dispuse de distintos canales de comunicación permanentes, principalmente mensajes de aula virtual y mails...” (Entrevista 9)

“... al estar cara a cara en la virtualidad teníamos que buscar la forma de captar la atención de los alumnos tres horas entonces en principio tuve que asumir dar clases tres horas con el alumno sentado. Te quedabas sin voz porque sentías que estabas hablando sola, después a lo largo del tiempo fuimos buscando otras estrategias, otras alternativas, hacer uso de otros recursos pensar que el alumno no puede mantener la concentración frente a la pantalla así que íbamos alternando las actividades, hacíamos momentos sincrónicos y asincrónicos, en realidad fuimos aprendiendo de los errores que se nos iban presentando...” (Entrevista 7)

El eje organizador de las asignaturas fue el denominado “programa” que en realidad es la planificación de la materia.

Los docentes, en un primer momento, tuvieron que presentar el programa del primer cuatrimestre para clases presenciales. Con el advenimiento de la pandemia y el pasaje de la presencialidad a la virtualidad, hubo que realizar modificaciones y tomar decisiones respecto a los modos de dictar clases a los cuales los docentes estaban acostumbrados e incorporar el uso de la plataforma como un primer paso a la adaptación a la virtualidad. Hasta ese momento, la educación virtual estaba reservada a experiencias de manera complementaria a la educación presencial.

El primer gran desafío consistió en revisar los modos de gestionar las clases y los ajustes a la organización de la asignatura.

Los docentes entrevistados dieron cuenta de la forma en que organizaron las materias en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Todos los entrevistados utilizaron como entorno de aprendizaje Classroom por ser una plataforma muy intuitiva, además de incluir todas las herramientas Google para su uso, tales como formularios, Meet, calendario, presentaciones y documentos colaborativos.

Las clases sincrónicas en un principio se dictaron con una duración proporcional a las clases presenciales. Se establecieron para clases de consulta; para entrevistas a los alumnos como instrumento de evaluación; para entrevistas a profesionales de la salud que complementaron y enriquecieron las propuestas pedagógicas.

Clases asincrónicas diseñadas para que todo alumno pueda verlas en el momento que pudiese conectarse.

Clases de consulta a fin de evacuar dudas o realizar aclaraciones respecto a alguna temática determinada.

Recursos y materiales virtuales que fueron seleccionados, puestos a prueba y modificados durante el proceso a fin de realizar una mediación pedagógica para promover y acompañar el aprendizaje.

La cantidad de alumnos que cursaban las asignaturas fue determinante para la toma de decisiones respecto a la metodología a utilizar, la reorganización permanente de las materias, la elección de las propuestas virtuales y los modos de evaluar.

Los canales de comunicación utilizados fueron los correos institucionales, whatsapp, tablón de Classroom y foros.

En LE, las prácticas profesionales se postergaron como consecuencia del contexto sanitario. Se modificaron las mismas a fin de articular acciones con otras asignaturas y realizar prácticas integradas. Por lo tanto, en los espacios

curriculares que constan de teoría y práctica, sólo la teoría podía ser aprobada. Como se mencionó anteriormente, con la figura de alumno condicional, los estudiantes continuaron sus trayectorias académicas quedando pendientes dichas prácticas hasta cuando las autoridades sanitarias lo permitieran.

4.3.h - Subcategoría: Flexibilidad

“... En el contexto que era terrible, les decía que si se sacaban seis en los parciales en vez de siete, igual promocionarían. Esto era para acompañar con cierta flexibilidad porque la verdad es que se comprometieron y había que tener en cuenta que no era el mismo contexto...” (Entrevista 12)

“... La opción que planteé, fue que me acercaran un pendrive en algún lugar y les daba toda la información de la materia, lo mismo, cuando realizaran las actividades. Si les podía gestionar una máquina en la universidad para que la usen, lo podía conseguir pero ninguno pidió ninguna de las dos opciones...” (Entrevista 2)

Durante la pandemia convivieron distintas alternativas para garantizar el derecho a la educación y la continuidad pedagógica en condiciones completamente diferentes a las habituales. Esto hizo que el proceso sea menos traumático. Una de esas alternativas fue la flexibilidad en el sentido pleno de la palabra.

Se cuestionó si era relevante el tomar asistencia en cada clase, teniendo conocimiento que no todos los alumnos podían conectarse por distintas razones.

También, se planteó la alternativa de si la entrega de trabajos prácticos debía ser en una fecha determinada inamovible o dar un margen de tiempo para aquellos estudiantes que, por diversos motivos, no podían cumplir con estas obligaciones porque se encontraban enfermos con COVID; no poseían dispositivos o los compartían con varios miembros de la familia; se encontraban abrumados por la pérdida de algún familiar o se habían quedado sin trabajo siendo sostén de familia.

Variables de distinto tipo afectaron el proceso de aprendizaje. De ahí la necesidad de otorgar cierta flexibilidad en algunos aspectos.

Los docentes entrevistados admitieron que durante el proceso, en especial en el primer cuatrimestre, flexibilizaron:

Las presentaciones y defensas de trabajos. En vez de realizarlas en los encuentros sincrónicos, podían grabarlas y subirlas al aula virtual para ser vistas por sus compañeros de aula y ser evaluadas por el profesor de manera asincrónica.

Otros mencionaron que la flexibilidad se dio en la calificación de los exámenes y actividades, ponderando las evidencias y “redondeando la nota”, teniendo en cuenta el cumplimiento de las entregas en tiempo y forma, la participación en las clases sincrónicas, entre otros aspectos. Se tuvo en cuenta que el contexto era abrumador.

La flexibilidad permitió que los estudiantes puedan gestionar sus tiempos para participar y entregar las actividades.

Para favorecer la permanencia, se ofrecieron diversas formas de recuperar contenidos: actividades alternativas o entrevistas con el alumno para aclarar dudas y guiarlo en el tránsito curricular, fueron algunas de las propuestas.

La figura del alumno condicional también otorgó flexibilidad respecto a la posibilidad de continuar las trayectorias académicas aunque quedaran pendientes las prácticas profesionales en hospitales y centros de atención primaria de la salud.

El uso de la cámara encendida en el momento de los encuentros virtuales fue, en un principio, una problemática difícil de manejar. No todos contaban con un dispositivo con cámara, no deseaban encenderla por diversas razones o no poseían buena conexión a internet. Finalmente, se flexibilizó su uso y quien deseaba encenderla lo podía hacer.

4.3.i - Subcategoría: Evaluación de los aprendizajes

“... La aprobación se hizo con el portafolio que se genera a fin de año, es decir las entregas de las prácticas, y me basé principalmente en eso, lo que es el trabajo en el aula acerca de los estudiantes y sus capacidades, problemáticas y cómo lo resuelve. Quizás no fue tan palpable durante el aislamiento, así que se

convirtió en más que nada una acreditación de los trabajos prácticos, y los parciales tuvieron también convertirse, adaptarlos para la evaluación ...”
(Entrevista 10)

“... Nosotros veníamos haciendo dos parciales, trabajo práctico integrador, de carácter expositivo, en el que el alumno comentaba lo que había trabajado. Empezamos a aplicarlos a situaciones de la vida cotidiana donde podíamos trabajar todos los aspectos vistos en Antropología, veíamos cómo el alumno hace uso del pensamiento crítico, cómo podían relacionar los temas, a través de la participación, de foros, etc. El hecho de que un alumno participara nos daba a entender en qué grado el alumno maneja los contenidos. Desde ese punto fue mucho más rico y conocemos al alumno desde otro aspecto...” (Entrevista 7)

“... Tuve que volver a una vieja metodología: los multiple choice. En la presencialidad siempre tomaba parciales donde tenían que explayarse sobre una pregunta. Tuve que volver al multiple choice y en línea por supuesto. Google te da la herramienta que son los formularios, que te sirve para todo eso. Tuve que rehacer la forma de tomar los parciales, en vez de tomar dos parciales volví a la metodología de tomar un parcial todas las semanas, todas las semanas les tomaba sobre los temas dados las dos semanas anteriores y me dio resultado...”
(Entrevista 13)

“... En el 2020 se descartó la promoción porque la situación de presencialidad donde uno puede ver el desarrollo y el desempeño del estudiante quedaba bastante borroso. Segundo se hizo en base a trabajos prácticos que presentaron los alumnos cómo encararon las correcciones, fueron individuales y en grupo. Después los formularios, el típico examen de formulario con opciones y tercero las entrevistas con alumnos donde preguntamos de tal tema veíamos cómo era su desempeño. En función de todo eso se integraba una nota y por supuesto que la calificación final va en el examen final, examen de mesa y es cara a cara presencial y complementa muy bien, yo necesitaba esa instancia de reunirme con el alumno y ver en función de la experiencia que uno tiene como profesor cuál es su grado de conocimiento...” (Entrevista 3)

“...A los parciales no me interesa ponerle nota a mí me interesa evaluar dónde está el error de lo que no entendían, de esa manera las prácticas eran más

coherentes y más sinceras y aparte se traban en algo y se animan a mandar un correo y yo a los 10 minutos contestaba, en el mismo momento tienen una respuesta de qué está mal y pueden seguir...” (Entrevista 6)

“... Las entrevistas con alumnos donde preguntamos de tal tema, veíamos quien tenía un desempeño malo y se lo hacíamos repasar hasta que veíamos si su desarrollo final era malo o bueno...” (Entrevista 3)

“... Los exámenes tenían recuperatorio y tomaba la mejor nota de los dos parciales, o sea aquel que aprobó y quería sacar mejor nota para promocionarlo podía hacerlo y siempre la mejor nota, es decir si iban a rendir y se sacan peor nota mantenía la nota anterior. Eso lo había consensuado con los estudiantes y lo demás tenía que tener todo aprobado con más de 7 para poder promocionar la materia eso no cambió mucho desde la presencialidad, me puse un poco más flexible nada más, con algunos temas...” (Entrevista 2)

Uno de los temas principales radicó en sostener la continuidad de las clases de manera virtual pero, a su vez, la discusión giró en torno a cómo se iba a evaluar y si se debía hacerlo o se debería esperar a retornar a la modalidad presencial.

La excepcionalidad, la transitoriedad y el contexto de pandemia afectaron la evaluación y acreditación de las asignaturas.

La evaluación constituye una complejidad en la práctica educativa debido a la multiplicidad de factores que se ponen en juego a la hora de evaluar.

Al respecto, Steiman (2009) define la evaluación como:

Proceso que a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o prácticas de aprendizaje en un determinado contexto socio-histórico en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as, el/la docente y que, a la vez posibilita tomar decisiones referidas a la práctica de referencia y exige comunicar a docentes y alumnos/as –por medio de enunciados argumentativos- el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarias para la mejora de la práctica. (2009, p.64)

Cabe agregar que en pandemia esta complejidad se profundizó aún más. No tanto en cuanto a qué evaluar, sino cómo evaluar en la virtualidad; de ahí la importancia de reflexionar y potenciar la evaluación a través de sus múltiples dimensiones buscando nuevas estrategias, diferentes instrumentos y aplicaciones informáticas.

El concepto de evaluación va más allá de lo relacionado con los parciales, finales y notas. La acreditación consiste en el reconocimiento institucional de los aprendizajes adquiridos por los alumnos a través del uso de ciertos instrumentos. Aprendizajes comunicados a través de una escala convencional y en función de las decisiones pedagógicas que se han tomado al respecto. (Steiman, 2009)

Los docentes entrevistados tuvieron que modificar su manera de evaluar en la virtualidad y tomar decisiones en cuanto a ello.

De los docentes entrevistados ninguno realizó evaluación inicial o de saberes previos. Algunos profesores argumentaron que como las materias de primer año son nuevas para los alumnos, no tenían necesidad previa de conocimiento. Otros plantearon nunca haber usado ese tipo de evaluación por considerarla pérdida de tiempo.

La evaluación de proceso fue utilizada en cinco de los catorce docentes entrevistados. Se iba registrando, ya sea en rúbricas o en portafolios de evidencias. Los nueve restantes sólo consideraron las calificaciones de los parciales como proceso. Dos de ellos afirmaron “no haber evaluado nada durante el cuatrimestre” debido a que necesitaban tener contacto directo con el estudiante en un examen final presencial para tener conocimiento de lo que sabían. En la segunda entrevista se les preguntó acerca de qué sentido tenía el dar trabajos prácticos, presentaciones, guías de estudio, etc. si no fueron evaluados; a lo que contestaron que siempre lo hacían de ese modo y además, a causa de sospechas que tenían de que los alumnos se copiaban las respuestas a través de grupos de whatsapp formados al respecto. Por lo tanto, el final definía la aprobación del cuatrimestre.

Otros tipos de evaluación se desarrollaron a partir de presentaciones tanto individuales como colaborativas: análisis de casos, debates, entrevistas personalizadas y coloquios.

Los criterios de evaluación fueron variados, de acuerdo a cada carrera y a cada asignatura. Los mencionados en las entrevistas fueron: participación en las clases; presentación en tiempo y forma de los trabajos y/o actividades propuestas; desarrollo de los trabajos de acuerdo a las pautas establecidas; integración de saberes; participación en los foros propuestos; aplicación de saberes adquiridos a situaciones de la vida diaria y uso de la bibliografía obligatoria.

En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados, los mismos fueron: formularios Google, evaluaciones de respuestas abiertas vía Classroom y bancos de preguntas.

Al inicio, hubo una sobredemanda de uso de los formularios Google por parte de los docentes. En dichos documentos se establecían preguntas determinadas, se elegían las opciones y se enviaban. Los alumnos contaban con un período establecido de tiempo para completarlos y al enviarlos se autocorregían.

Los docentes eligieron este instrumento de evaluación, ya que les ahorra tiempo en la corrección. Luego, al establecer preguntas de desarrollo teórico – explicativo, comprobaron que el formulario se limitaba sólo a la corrección que había sido programada. Entonces, una palabra fuera de este contexto o expresiones diferentes a las preestablecidas eran consideradas como incorrectas; debiéndose revisar los formularios. Esto demandó tiempo extra al momento de corregir. Finalmente, sólo se aplicaron para datos precisos o respuestas objetivas del tipo multiple choice.

En LE se decidió descartar la promoción. Se argumentó que era necesario un cierre “cara a cara” con el alumno para verificar “cuánto sabía” y aclarar aspectos respecto a los contenidos desarrollados. Por lo tanto, se armaron mesas de examen a fines del ciclo 2020, respetando el aforo y permitiendo concurrir a quince alumnos por mesa (llamados de a dos por hora) con el fin de realizar un “examen – entrevista”, como lo denominaron, ya que no sólo contenía

la evaluación de los saberes, sino que también se realizaba el monitoreo y asesoramiento en forma simultánea.

Como fue explicado anteriormente, la figura del alumno condicional complementó estas decisiones. El estudiante en las mesas – entrevista, aprobaba la teoría en el caso de las asignaturas troncales y la parte práctica quedaba supeditada a la apertura de los espacios destinados a tal fin dependiendo de las decisiones del Ministerio de Salud.

En el caso de las materias que no poseían la parte práctica, el alumno podía aprobar el espacio en dichas mesas – entrevista.

En el caso de TUDS, los docentes entrevistados manifestaron que desde antes de la pandemia se había establecido que las asignaturas no eran promocionables, ya que el hecho de rendir exámenes finales demostraba la preparación de los alumnos y se evidenciaban los saberes adquiridos. Los profesores plasmaron esta decisión en sus programas.

El tratamiento del error constituyó un aspecto interesante que surgió del análisis. Según Azzerboni (2021), el error debe ser parte del proceso y en consecuencia, debe ser tomado y valorado como instancia y posibilidad de aprendizaje.

Los docentes de LE y tres de los pertenecientes a TUDS entrevistados, consideraron que el error es constitutivo de la vida de todos y que es en la cursada cuando equivocarse es un punto para analizar, revisar y construir nuevos conocimientos. En el caso de LE, al trabajar con seres humanos, los errores pueden ser fatales; de ahí la exigencia en las prácticas profesionales de evitar errores que pueden ser subsanados con buenas prácticas.

En TUDS, cometer un error significaría revisar nuevamente el software y corregir o rehacer el proceso; nada es fatal. Lo notorio es que cuatro docentes entrevistados de esta carrera consideran al error como punitorio. Para ellos el error debe ser evitado indefectiblemente, incluso se utiliza como sinónimo de fracaso de los alumnos sin tomarlo como parte del proceso de aprender.

Frases como “tenía que indicarles cómo resolver ciertos errores”; “reviso todos los trabajos prácticos para encontrar los errores”; “saco los errores comunes y

se los comento en los encuentros sincrónicos para que sepan en qué se equivocaron y que no los cometan más”; “les armé un foro para que comenten cómo van desarrollando los ejercicios y que discutan cuáles soluciones son las mejores y cuáles son las peores”; dan cuenta de la asociación del error con el fracaso.

En la segunda entrevista, a estos profesores se les preguntó acerca de la actitud de los alumnos ante este tipo de correcciones y comentarios en los foros y clases sincrónicas; y si su análisis del error se renueva o reedita la propuesta. La respuesta fue que no es de interés cómo lo toman sino que el tema es que al error hay que señalarlo y admitir la equivocación como lo hicieron ellos en su momento como alumnos y no les afectó.

4.3.j - Subcategoría: Manejo del tiempo

“... Yo creo que cambiar el modelo fue poner en primer plano la organización del tiempo del alumno y fue un requisito para que el alumno tenga una cursada exitosa, me pareció muy bueno porque hoy por hoy el recurso máspreciado que tenemos es el tiempo entonces darle al estudiante una modalidad en la que ellos puedan manejar su propio tiempo, da lugar a mucha diversidad, hay estudiantes que les gusta sentarse a las 10 de la noche y terminar a las 4 de la mañana y hay otros que también tienen distintas realidades abre un montón de posibilidades y se aprovecha un montón...” (Entrevista 9)

“... No sé, creo que el tiempo de estar en el aula es super aprovechado por los alumnos, es súper difícil que los alumnos de primer año de la universidad aprendan a gestionar el tiempo...” (Entrevista 7)

“... Una dificultad fuerte que noté es que los estudiantes no pueden organizar sus tiempos y además poder realizar las prácticas y asistir a las clases virtuales. Se conectaban pero no veía mucha retroalimentación. En muchos se notaba que estaban conectados pero estaban en otra situación...” (Entrevista 10)

En referencia a la demanda de tiempo, los docentes entrevistados manifestaron que la organización de las clases tanto sincrónicas como asincrónicas; la selección y preparación de materiales; el asesoramiento y seguimiento de los alumnos; así como la evaluación de los aprendizajes demandaron mayor tiempo

que en la presencialidad. Todos coinciden haber perdido la noción del tiempo al inicio de la pandemia debido a la cantidad de aspectos que atender; sumado a la incertidumbre, la amenaza del virus, el encierro, la ansiedad, las responsabilidades familiares y laborales (cabe aclarar que todos los docentes, al momento de la entrevista, dijeron contar con un cargo en otra repartición por la mañana realizando teletrabajo también desde sus casas). Algunos profesores mencionaron vivir en un caos y “en disposición”, sin encontrar una organización espacio – temporal; ya que estas dos variables, tiempo y espacio habían cambiado totalmente.

Luego de este desorden inicial, fueron organizando sus tiempos individuales, familiares, laborales y estableciendo horarios predeterminados. También se organizaron las clases en horarios reducidos sincrónicos. En un primer momento se intentó sin éxito dar clases sincrónicas de duración proporcional a la de las clases presenciales, tal como se explicó en la subcategoría “Clases”.

Asistir a las capacitaciones virtuales organizadas tanto por la OMS como por el equipo de educación a distancia de la universidad se sumaba a las reuniones de personal y a las de articulación con la pareja pedagógica. Asimismo, tenían lugar las clases sincrónicas. Además, la necesidad de diseñar, grabar y editar las clases se conjugaba con el hecho de tener que aprender a utilizar recursos y materiales virtuales. Tareas como corregir trabajos, atender las consultas de whatsapp, foros, comentarios en el tablón de Classroom, entre tantas otras acciones llevaron mucho más tiempo que el empleado en las clases presenciales.

Los profesores incrementaron sustancialmente la cantidad de actividades que ellos mismos desarrollaron y las que plantearon a sus estudiantes. Esto ha tenido como resultado un fuerte incremento en la cantidad de horas frente a la computadora que devino en desgaste en los docentes.

Ante la pregunta de si la virtualidad favoreció la autogestión del tiempo del estudiante, los docentes entrevistados dieron a conocer:

- Que al igual que en la presencialidad, los alumnos tienen necesidad de aprobar y no estudian para aprender. Van gestionando sus tiempos de

acuerdo a las exigencias de las materias que cursan. Estudian tres o cuatro días antes de los parciales. Si no se les establece una instancia de evaluación, no estudian.

- Cuando los docentes decidieron grabar las clases y colgarlas para que los alumnos las vieran cuando pudieran, se logró organizar los tiempos del alumno ya que podían acceder a ellas en cualquier momento y eso mejoró la gestión de sus tiempos. Se notó incluso una mejora en el rendimiento académico.
- Los docentes hacen una distinción entre los alumnos de primer año, más allá de la carrera que cursen, y el resto de los estudiantes. Afirman que ser alumno ingresante es una situación nueva que necesita del apoyo de los docentes e inversión de mayor tiempo para la adaptación a otro nivel educativo como lo es la universidad. Debido a esto, la virtualidad no contribuyó a la paulatina adaptación que realizarían en la presencialidad en contacto real con otros actores, ya sea bedeles, tutores o profesores. Ha sido muy difícil que los alumnos de primer año aprendan a autogestionar su tiempo.
- Algunas estrategias que se brindaron a los alumnos para contribuir a la organización temporal fueron: armado de agendas; utilización del calendario Google con carga de tareas, entregas y vencimientos; mensajes a través del tablón de Classroom sincronizado con el correo institucional y mensajes en grupos de whatsapp.

4.3.k - Subcategoría: Calidad

“... A los alumnos de ese año (2020) no los conozco, si los cruzo no sé cuáles son sus caras...” (Entrevista 6)

“... en esta ocasión en especial, en esta forma de cursar desde la virtualidad, creo que ninguno de los docentes, tienen la certeza 100% de que los conocimientos hayan sido perfectamente guardados en su mente...” (Entrevista 4)

“... el sentimiento que compartimos con nuestros colegas fue que no era suficiente, terminamos el año 2020 y no conocimos a todos los alumnos, yo tengo continuidad con esos alumnos, los tengo en otra materia y recién ahora los puedo

conocer, puedo saber quién es el que estaba atrás de la cámara, saber quién era el que me contestaba, conocer sus historias. La brecha la definió la presencialidad, no hay nada como la presencialidad sobre todo en una carrera como enfermería. Costó mucho acompañarlos...” (Entrevista 14)

“... Yo necesitaba esa instancia de reunirme con el alumno en un final y ver en función de la experiencia que uno tiene como profesor cuál es su grado de conocimiento...” (Entrevista 3)

La pandemia fue un agente externo a las organizaciones universitarias que desencadenó cambios en las principales funciones con una velocidad no experimentada antes.

Se desconoce en qué medida los docentes han logrado adaptarse exitosamente a estas transformaciones. Tampoco existe información sobre los resultados de los aprendizajes en esta nueva modalidad de enseñanza.

Los profesores entrevistados manifiestan sus dudas ante la calidad de las prácticas de enseñanza, atravesadas por tantos factores en la virtualidad: la conectividad, los diseños de propuestas virtuales acelerados ante una emergencia, la sospecha de copia de trabajos, las prácticas de enseñanza centradas en el cumplimiento del programa de la asignatura, entre otros.

Lo que más preocupó a los docentes fue cuánto aprendieron de todo lo que se les propuso y si realmente hubo aprendizaje significativo en esa vorágine acelerada de trabajar en la virtualidad durante la pandemia.

La falta de práctica en el gabinete en LE y en laboratorio en TUDS, donde los alumnos aplican los saberes adquiridos en la teoría para la solución práctica de problemas de la realidad seguramente evidenciarán la falta de lo “tangible”. Según los profesores no es lo mismo, por ejemplo, observar a través de videos cómo realizar un procedimiento de aplicación de sondas nasogástricas que realizar la práctica colocando dicha sonda a un muñeco de simulación en el gabinete.

Los entrevistados coinciden en que la calidad de las prácticas de enseñanza es el aspecto que más les preocupa, ya que no se podrá evaluar hasta transitar el

ciclo 2021. Reconocen haber dado lo mejor de ellos para que la enseñanza fuera de calidad pero no han conocido en profundidad a los estudiantes y no los reconocerían si se los cruzan por los pasillos.

La excesiva cantidad de alumnos en la carrera de LE también se señaló como un inconveniente no sólo para el desarrollo de las prácticas de enseñanza, sino para la medición de resultados de las trayectorias reales de los estudiantes.

A modo de cierre se puede afirmar que las prácticas de enseñanza tuvieron que adaptarse al contexto pandémico y con ello el diseño de las clases; la elección de los entornos de aprendizaje; los modos de conectarse con el alumno; de investigar, analizar y adoptar materiales y recursos virtuales así como también, fue necesario trabajar articuladamente; revisar las prácticas y darles sentido pedagógico en la virtualidad; modificar los modos de evaluar teniendo en cuenta que las variables espacio – tiempo no eran las mismas y las condiciones tampoco.

4.4 - Categoría: Accesibilidad

Pese al gran esfuerzo para mantener en funcionamiento a la educación, las instituciones no han podido garantizar la igualdad y la justicia social. Durante la pandemia se puso en evidencia la desigualdad de oportunidades y condiciones.

La brecha virtual o digital fue una de las problemáticas que más afectó esta situación, debido a las diferencias en el acceso a los recursos tecnológicos y a la conexión / conectividad a internet.

Esta situación profundizó la desigualdad socioeducativa, ya que la educación quedó supeditada a la virtualidad, donde los recursos tecnológicos y el acceso a internet fueron imprescindibles.

Para garantizar el derecho a la educación se debe garantizar no sólo el acceso a la educación superior, sino también la permanencia, la continuidad y la posibilidad de contar con dispositivos electrónicos que posibiliten estudiar y aprender en este contexto. Si antes se pensaba que el acceso a internet, el grado de conectividad o la posesión de dispositivos tecnológicos era un problema de comunicación o de otra índole, en esos días pasó a ser el nodo central para

garantizar el derecho a la educación.

Los docentes también se vieron afectados, sobre todo los que no poseían computadoras o conexión en sus casas ni conocimientos para utilizar las plataformas desde las cuales debían dar sus clases tanto sincrónicas como asincrónicas.

En cuanto a la universidad, al ser provincial, pública y gratuita, el acceso es irrestricto y la modalidad virtual atrajo a nuevos estudiantes que se incorporaron a las aulas, muchos de los cuales viven en el interior de la provincia o zonas aledañas.

Es interesante aclarar que al entrevistar a los docentes acerca del acceso de sus alumnos a dispositivos y a conexión de internet, doce de los catorce profesores comenzaron a hablar en forma simultánea acerca de la accesibilidad a la universidad.

Los términos “acceso” y “accesibilidad” no fueron confundidos en su significado, pero fueron tomados como sinónimos al hablar de virtualidad.

En el diccionario y según la RAE (Real Academia Española), “acceso” significa:

1. m. Acción de llegar o acercarse.
2. m. Entrada o paso.
3. m. Entrada al trato o comunicación con alguien.

En tanto “accesibilidad” significa:

1. f. Condición que deben cumplir los entornos, productos y servicios para que sean comprensibles, utilizables y practicables por todos los ciudadanos, incluidas las personas con discapacidad.

Por lo tanto, no es errado pensar en desarrollar los dos conceptos en esta categoría: por un lado, el acceso a dispositivos y conexión; y por otro, el acceso a toda persona, incluyendo a aquellos con discapacidad, a la universidad pública y gratuita.

Relacionado con lo anteriormente dicho puede observarse que la pandemia ha generado nuevos desafíos en la concepción del derecho a la educación.

Pareciera que se debe garantizar no sólo el acceso a la universidad, la permanencia y la continuidad, sino también el acceso a internet, a una buena conectividad y a la posibilidad de contar con dispositivos que posibiliten estudiar y aprender en este contexto.

Tabla 4.4: Categoría Accesibilidad

Categoría	Subcategoría	Propiedades
Accesibilidad	Conectividad	Acceso a internet
		Conectividad como factor determinante del proceso
		Compromiso de la institución
		Docentes – alumnos
	Dispositivos	Acceso a dispositivos en las dos carreras
		Tipos de dispositivos utilizados
		Compromiso de la institución
	Equidad	Acceso a la universidad
		Acciones institucionales
		Estrategias docentes
		Conocimiento del contexto del alumno
	Inclusión - retención	Acciones realizadas para favorecer el acceso, permanencia y egreso de los
		Estudiantes
		Causas de deserción- desgranamiento
		Actitud docente
	Desgranamiento - deserción	Estrategias de retención

4.4.a - Subcategoría: Conectividad

“... la conectividad en mi casa no era, tenía mejor conectividad mi pareja pedagógica, entonces yo me iba a la casa de ella a dar clases...” (Entrevista 8)

“... en alguna oportunidad dimos una clase y se había desconectado, estuvimos una hora hablando. Los alumnos mandaban mensajes al chat, pero cuando vos hacías una presentación no te permitía ver ese chat. La clase finalizó a los diez minutos que se nos cayó la conexión y nunca me di por enterada...” (Entrevista 11)

“... Nosotros en un momento dejábamos grabadas las clases, para los alumnos que no podían conectarse por problemas en la casa, maternidad o problemas de salud para que las pudieran ver en cualquier momento cuando pudieran, o cuando tuvieran datos para poder bajarlos...” (Entrevista 7)

“... Speedy suele tener problemas, entonces haciendo una reflexión desde mi punto de vista esto que comentaban los alumnos coincide con un problema que tuve yo, podía tener a los 16 alumnos conectados y tener yo problemas de conexión...sucedió en varias oportunidades que tenía la conexión cortada. También hubo robo de fibra óptica, dejándonos a todos incomunicados...” (Entrevista 4)

“... Teníamos alumnos que se reunían en un mismo lugar y se conectaban juntos, por ahí eran familiares, amigos, vecinos. Tuvimos un solo caso de un alumno que se le dificultó porque se le había roto el celular, no tenía computadora. Nos comunicamos por privado hasta que consiguió un dispositivo, pero le dimos la posibilidad de que se ponga al día en Classroom y lo guiamos: fíjate que hay un video, está la clase, tenés la bibliografía. Se puso al día inmediatamente. Siempre sobrevolaba el problema de datos, tengo que dejarle datos a mi hijo porque tiene que hacer las tareas de la escuela y llegaban a nuestra clase y no tenían datos...” (Entrevista 14)

“... La carrera está planteada con modalidad presencial en el plan de estudios. Tenemos muchos alumnos que son del interior cuya mayor dificultad no era el acceso a los dispositivos, pero sí a internet, el tener datos o no fue la problemática mayor...” (Entrevista 7)

No todos los estudiantes contaban con dispositivos electrónicos para poder conectarse y realizar las actividades propuestas por los docentes de las distintas asignaturas o descargar el material colgado en las aulas virtuales. También, la dificultad de contar con acceso a internet o comprar datos, ya sea en el celular o en otros dispositivos, causó problemas para la continuidad de las clases virtuales.

Fueron muy dispares las experiencias vividas. No es lo mismo para quien se dedica exclusivamente a estudiar que para quien trabaja y estudia; y a su vez, tiene hijos que demandan atención y ayuda con las tareas; así como también compartir el dispositivo y la conexión con ellos que tampoco cursaban de manera presencial.

Estas situaciones generaron que muchos estudiantes tuvieran dificultades para continuar con sus estudios o debieran realizar grandes esfuerzos para no abandonar la universidad.

Otro factor que influyó en la continuación de las trayectorias académicas fue la pérdida de la fuente laboral, debido a las pocas actividades que podían realizarse que no fueran las esenciales. Sumado a esto, cabe recordar que como se mencionó anteriormente, la provincia de Chubut tuvo un atraso de tres meses en el pago de los haberes, motivo por el cual tanto alumnos como docentes se enfrentaban a la imposibilidad de pagar el abono a internet o realizar la compra de datos.

Otro aspecto que es mencionado en las entrevistas es el robo de fibra óptica durante la pandemia; lo que dificultó aún más el acceso a internet y consecuentemente al dictado de clases, al quedar sin conexión más de una ciudad en el Valle Inferior del Río Chubut donde despliega su actividad la Universidad del Chubut.

4.4.b - Subcategoría: Dispositivos

“... Por las características de la carrera normalmente cuentan con los dispositivos. Noté que los dispositivos que tienen es tecnología antigua, no de la potencia necesaria para que no les estorbe su trabajo, son dispositivos que no

tiene la capacidad de procesamiento para desarrollar tareas con la velocidad que necesitan, eso lo noto también en el aula ...” (Entrevista 10)

“... Yo me compré una computadora para que sea más veloz, cambié la conexión de internet, me compré un lápiz óptico. Muchas horas buscando en YouTube como mejorar tal cosa o tal otra, todo por iniciativa propia, porque si me dedico a dar clases voy a hacerlo de la mejor forma posible... mi posición es un poco privilegiada en el mundo de los profesores...” (Entrevista 3)

“... Entraron a mi casa y me robaron todos los dispositivos, entonces la universidad me cedió una computadora a préstamo entonces pude continuar con todo lo que es el trabajo de la virtualidad y preparar las clases...” (Entrevista 8)

Es importante comprender que en un mismo hogar no se pudo disponer de tantos dispositivos electrónicos, tales como computadoras, tablets, notebooks, celulares inteligentes; para que toda la familia pudiera realizar sus actividades de manera virtual, más allá de las dificultades que se presentaron con respecto al acceso a internet o al nivel de conectividad.

De acuerdo a lo expresado en las entrevistas, los tipos de dispositivos utilizados por los alumnos, en su mayoría, fueron los celulares que en algunos casos no disponían de espacio suficiente para descargar las distintas aplicaciones de Google, tales como MEET, Documentos compartidos y Classroom. En esos casos hubo que buscar alternativas, ya que el sistema operativo de estos dispositivos no permitía estas descargas. Se trabajó en la nube cuando los docentes podían asesorar al respecto y, en otros casos, los trabajos se completaban en hojas de cuaderno y se enviaban las fotos vía whatsapp para subsanar los inconvenientes.

En segundo término, teniendo en cuenta los dispositivos más utilizados, los estudiantes usaron las netbooks proveídas por el estado en el Plan Conectar Igualdad/ Ceibal.

En algunos casos, estos dispositivos no estaban preparados con las especificidades y requerimientos de la carrera TUDS. En referencia a esta situación, los docentes de programación resaltaron que la tecnología que poseían esos dispositivos era obsoleta, ya que no tenían capacidad de

procesamiento para desarrollar las tareas con la velocidad que necesitaban. Sin embargo, eran las herramientas con las que se contaba para garantizar la continuidad pedagógica. Los docentes tuvieron que adaptarse a esta problemática y re pensar tanto la metodología como la selección de recursos virtuales que pudiesen cubrir los requerimientos básicos para su uso.

Muy pocos alumnos tenían computadoras de escritorio o tablets. En la carrera LE se otorgaron a préstamo diez notebooks a alumnos y a una docente a quien le habían saqueado la casa y le habían robado la propia, con el agravante de no poder adquirir otra debido a la situación económica de la provincia, explicada anteriormente.

La institución adquirió el compromiso de proveer de dispositivos y pen drives a los alumnos; como así también, en el segundo cuatrimestre, autorizó tanto a estudiantes como a docentes a asistir a las sedes de la universidad poniendo a disposición la conexión y los dispositivos respetando el aforo.

De acuerdo a lo expresado por los profesores entrevistados de cada carrera, los alumnos de LE no contaban en su mayoría con conexión a internet. Por otra parte, los dispositivos que utilizaron debían compartirlos con la familia ya que muchos estudiantes son padres. Tanto sus hijos como ellos tenían que cumplir con las actividades propuestas y sostener sus trayectorias escolares y académicas. Según los docentes, sus alumnos provienen de un contexto socio – económico diferente a los que acceden a la carrera TUDS.

En la presente investigación no ha surgido como variable el contexto socio – económico de los estudiantes; por lo tanto, es un dato con el que no se cuenta. No se plantearon la posibilidad de que alguno necesitara préstamo de notebook o pendrive para realizar sus tareas. Tampoco ofrecieron una opción para los alumnos que no pudieran conectarse por diversos motivos.

4.4.c - Subcategoría: Equidad

“... Primero que nada fue la inclusión a todos los medios digitales, había muchos alumnos que no tenían manejo de Classroom, plataforma de zoom, primero que

nada fue incluirlos para que todos tengan el acceso a la virtualidad, después fuimos respondiendo a las necesidades de los alumnos...” (Entrevista 5)

Según la RAE, el término “equidad” consiste en:

1. f. Igualdad de ánimo.
2. f. El derecho a acceder a los servicios educativos y recibir una educación pública igual que la de los demás ciudadanos.

A pesar del gran esfuerzo de toda la comunidad académica en mantener en funcionamiento a la educación, las instituciones no han podido garantizar la igualdad y la justicia social. La pandemia puso en evidencia la desigualdad de oportunidades y condiciones.

La brecha digital o virtual fue una de las problemáticas que más afectaron por las diferencias en el acceso a los recursos tecnológicos y a la conexión/conectividad a internet. La educación quedó supeditada a la virtualidad, donde los recursos tecnológicos y el acceso a internet son imprescindibles.

Se suma a esto la falta de infraestructura y de previsibilidad en la planificación; así como la adaptación de las asignaturas y capacitación de docentes y estudiantes ante lo urgente de la situación.

Lo cierto es que no todos han podido acceder a la educación en modo virtual como única alternativa.

Por otro lado, también es cierto que a muchos alumnos de diversos lugares alejados, les fue posible comenzar una carrera universitaria porque contaban con los requisitos (conexión y dispositivos). En este caso, los docentes entrevistados manifestaron que al ser la Universidad del Chubut una universidad estatal y gratuita pudieron contar en sus aulas con estudiantes de la meseta, sur y cordillera chubutense. Ellos lograron sostener sus trayectorias mientras duró la pandemia. Sin embargo, no saben si podrán continuar una vez que las clases se declaren presenciales, ya que no disponen de recursos, en la mayoría de los casos, para trasladarse a las sedes de la universidad y conseguir un lugar donde vivir sin contar con trabajo o trabajando en el lugar de origen; fenómeno que los ata a su zona de residencia. Este fue también un planteo dado a conocer por los

entrevistados.

Relacionado con lo anterior, cabe aclarar que según la Ley N° 24.521/1995, Ley de Educación Superior, el acceso a la universidad pública y gratuita debe “asegurar a las y los estudiantes la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso”

Por otro lado, “en la educación superior de gestión estatal, dar en forma equitativa becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos para las personas que tengan dificultades económicas”

Las universidades provinciales tienen las mismas obligaciones que las nacionales. Los entrevistados afirmaron que el ciclo 2020 fue especial, no sólo por la pandemia, sino porque se inscribieron y aprobaron el PNU (Programa de Nivelación Universitario) un mayor número de estudiantes de lo habitual. Vivían lejos de las sedes y pudieron aprovechar las ventajas de la educación en línea.

El inconveniente mayor, tal como se mencionó anteriormente, no fue el ingreso a la universidad, sino sostener las trayectorias académicas atravesadas por la conexión y los dispositivos como limitantes en algunos casos. En otros casos, el desconocimiento por parte de los docentes del contexto del alumno no permitió aplicar estrategias de enseñanza para favorecer la equidad y evitar el abandono.

4.4.d - Subcategoría: Inclusión- Retención

“... me parece que la pandemia dejó un desfase de alumnos que abandonan, lo notamos mucho en farmacología en el primer cuatrimestre. Lo analizamos conversando “me parece que no está llegando a todos. Busquemos otra forma de retener el alumno. Hacemos un seguimiento por correo o Classroom y les damos esa opción de recuperación de saberes al finalizar la cursada”, y ayudó a retener una mayoría...” (Entrevista 5)

La Ley de Educación Superior garantiza igualdad de oportunidades para todos. La institución, en forma conjunta con los docentes y tutores, tiene la responsabilidad de pensar acciones realizadas para el acceso, la permanencia y el egreso del estudiante. Entonces, ¿Qué pasó durante la pandemia?

Los docentes de la carrera de LE, intentaron brindar estrategias de enseñanza variadas para los alumnos que no poseían dispositivos o no contaban con conexión a internet; para los que atravesaban por problemas económicos ante la situación de la provincia; perdieron sus trabajos precarios o eran emprendedores y ante la falta de actividad, no podían continuar. Incluso, consiguieron un lugar para vivir a una alumna que no podía pagar el alquiler por no contar con trabajo.

La reflexión sobre la propia práctica, en forma colaborativa con otros colegas y con el coordinador de la carrera, favoreció el diseño de una gran variedad de posibilidades para garantizar la permanencia a pesar del contexto.

Los docentes de TUDS naturalizaron el porcentaje de deserción de los estudiantes, ya que para ellos el abandono es “una constante” tanto en la presencialidad como en la virtualidad. El colectivo docente no trabajó en forma articulada. Resaltaron que la “libertad de cátedra” permite que cada profesor establezca sus propias reglas.

4.4.e - Subcategoría: Desgranamiento – deserción

“... Creo que hubo una primera instancia donde fue la supervivencia del más apto perdimos muchos que no logramos retener, también con los recursos disponibles, ojalá hubiéramos tenido computadoras y tarjetas de datos para todos, hubo un primer desgranamiento que no sé si se va a recuperar...”
(Entrevista 12)

“... En primer año generalmente arrancamos con treinta y cinco alumnos, esto representa un grupo reducido para una universidad. Terminamos con unos quince alumnos. Lo llamativo es que, que inclusive con esta modalidad (virtual) no hubo demasiada diferencia en la tasa de deserción con respecto a la presencialidad. Se mantuvo normal...” (Entrevista 9)

“... Yo tuve dieciséis inscriptos y sólo ocho terminaron la cursada. Evidentemente para algunos uno de los factores pudo haber sido que los temas se dictaban demasiado rápido o no llegaban a término a avanzar de la manera que uno lo hacía...” (Entrevista 4)

Los docentes de enfermería manifestaron que fue muy difícil para el estudiante sostener la cursada. Influyó el contexto, la familia, el no poseer recursos económicos, los contagios, la conexión a internet, los dispositivos, entre otros factores. Todo se complicó, en especial en el primer cuatrimestre.

Admiten que hubo tres alumnos que poseían asistencia intermitente, pero se ponían al día cuando podían conectarse. Para ello, pautaron clases de apoyo virtuales para los alumnos que, por una razón u otra, no mantenían una trayectoria académica constante. “Se hizo lo que se pudo para evitar que abandonen” fue la frase que se repitió.

En el caso de TUDS, es notorio al analizar las entrevistas realizadas, que los docentes tienen naturalizado el desgranamiento. Éste es muy alto respecto a la cantidad de ingresantes. El porcentaje de deserción fue del 50%. Ellos argumentan esto es una constante en la presencialidad y que también se dio en la virtualidad.

Igualmente, admiten que no reconocerían a sus alumnos si tuvieran la oportunidad de verlos, ya que la mayoría grabó clases asincrónicas sin entablar relación con ellos, excepto por el correo institucional o algún docente que armó un grupo de whatsapp. Admiten que en una carrera tecnológica como lo es TUDS necesitan constancia y mucho trabajo. Resaltan que los que “no eran tan buenos en la presencialidad” fueron mejores en la virtualidad ya que persistieron y trabajaron mucho.

Según ellos, los alumnos que se inscriben a la carrera de TUDS lo hacen porque hay amigos que lo hace o porque creen que al ser tecnicatura es más fácil, pero no es así.

Una sola docente de TUDS se mostró preocupada por el abandono del 50% en su asignatura. No encontró los medios para recuperar a esos alumnos. Reflexionó sobre que quizás fue la premura con que todo se daba lo que provocó que el estudiante se perdiera en la vorágine de cumplir con todos los objetivos de la materia y de dar todos los contenidos.

A modo de cierre: La necesidad de modificar las prácticas de enseñanza de la modalidad presencial a la virtual o remota, puso en primera plana una cuestión

que ya era bien sabida: no toda la población dispone de los recursos necesarios para poder acceder fácilmente a la conectividad, ya sea por la carencia de dispositivos tecnológicos adecuados o por la imposibilidad de contar con servicio de internet pago. Todo operó como un serio obstáculo para que los procesos de adaptación de las prácticas de enseñanza pudieran darse de manera efectiva.

El contexto pandémico puso en relieve una situación: las enormes desigualdades de acceso a los recursos que den cuenta de una verdadera inclusión digital de toda la población.

4.5 - Categoría: Asesoramiento y seguimiento

Fue crucial orientar y acompañar a los estudiantes en este escenario inédito. El acompañamiento en el proceso fue fundamental y abarcó varias dimensiones: desde lo emocional y tecnológico hasta lo estrictamente pedagógico.

El profesor es el guía del acto educativo pero su labor se complejiza al encontrar alumnos que pueden tomar diferentes roles y solicitar asesoramiento de acuerdo con sus características personales y de aprendizaje: aquellos que son expertos en tecnología; los que se sienten cómodos en el ambiente virtual y ayudan a otros; quienes tienen dificultades en el manejo de tecnologías; o bien aquellos que encuentran irrelevante la educación virtual.

Tabla 4.5: Categoría Asesoramiento y seguimiento

Categoría	Subcategoría	Propiedades
Asesoramiento y seguimiento	Tipo de asesoramiento y	Solicitudes de los alumnos
	Seguimiento	Medios/ canales utilizados
		Frecuencia
	Primer y segundo cuatrimestre	Génesis
		Evolución del primer al segundo cuatrimestre

4.5.a - Subcategoría: Tipos de asesoramiento

“... se logró tener un seguimiento más personalizado también porque en el aula presencial son más personas y siempre se va centrando en las que participan

entonces cuesta un poquito más, en cambio en la virtualidad fue un seguimiento más personalizado con cada uno porque ibas evaluando la situación de cada uno, por ejemplo el que tenía internet el que no el que le costaba un poco más entonces eso nos permitió hacer un seguimiento más personal de cada uno de estos alumnos, conocerlos más en profundidad ...” (Entrevista 5)

“... fue una tarea muy complicada porque en primer año se caracteriza por tener una cantidad muy grande de alumnos, más de 200. Se hace muy difícil considerando que fuimos dos docentes en las dos asignaturas, tuvimos en Morfofisiología 2 una docente más que nos ayudó al seguimiento de los alumnos y en Antropología no, siempre fuimos dos, eso hacía mucho más difícil la tarea...” (Entrevista 7)

“... Pocas veces las dudas se resolvieron a través de Classroom. La forma de comunicación a través del Classroom es poco usada por los alumnos, pero me han pedido cómo se hace el ejercicio 6 de tal cosa y yo he respondido en el tablón con videos, hago un video en solitario de cómo se resuelve el ejercicio con la aplicación que se llama pizarras. Posteriormente lo colgaba en el Classroom...” (Entrevista 3)

“... Pauté con un cronograma para que los ordenara, tenía la sensación que muchas materias les daban dos millones de cosas para leer, más el cansancio... traté de minimizar lo que les tenía que dar pero que fuera más potente...” (Entrevista 12)

“... Las consultas siempre vinieron por los temas. Siempre de que das un tema y por ahí no lo terminan de entenderlo; falta algún tema para aclararlo, pero sobre las herramientas no. Para ellos fue natural, lo que para ellos no fue natural es que necesitaban clases virtuales en línea para aclarar temas, hasta que después se acostumbraron y prefirieron hacerlo asincrónico...” (Entrevista 13)

Una de las preocupaciones iniciales más notorias que manifestaron los docentes entrevistados fue cómo limitar las solicitudes de asesoramiento, y también las de seguimiento. Los estudiantes solicitaban explicaciones “a toda hora” por distintos medios: whatsapp, correo institucional o tablón de Classroom.

Hubo que encuadrar las consultas en horarios determinados, aunque muchos profesores dejaban habilitados los medios de consulta para dar respuesta en el momento que pudiesen.

Los medios/ canales utilizados para el asesoramiento y seguimiento fueron: correo electrónico institucional; aula virtual; clases de consulta sincrónicas con horarios preestablecidos y/o clases on demand; whatsapp; grabación de videos explicativos “en solitario” (sólo el docente lo grababa), con explicaciones y asesoramiento, que se colgaba en el aula virtual en el caso de que haya más estudiantes que presentaran la misma duda; grabación de videos explicativos en el gabinete de enfermería para mostrar cómo realizar los distintos procedimientos enfermeros.

Uno de los docentes entrevistados, específicamente de la carrera TUDS, realizó una diferenciación entre asesoramiento técnico y asesoramiento pedagógico que tuvo que brindar.

Por asesoramiento técnico refiere al asesoramiento sobre el uso de herramientas nuevas que necesitan procedimientos específicos para instalarse correctamente a partir de una guía de pasos a realizar en base al sistema operativo con el que contaban sus dispositivos.

En cuanto al asesoramiento pedagógico, el docente tuvo que explicar la resolución de algún ejercicio; cómo abordarlo y guiar a los alumnos de primer año en el desarrollo de su pensamiento analítico orientado a los sistemas informáticos.

4.5.b - Subcategoría: Primer y segundo cuatrimestre

“... Lo que noté al dar clases en el segundo cuatrimestre fue que ya tenían asumido que éste era el espacio que se iba a desarrollar este proceso de clases. El canal de Google Meet ya estaba implementado, sabían lo que tenían que hacer. En ese momento se usaba Classroom principalmente como la plataforma donde se preparaba material didáctico para la clase virtual...” (Entrevista 1)

“... En el segundo cuatrimestre ya habían aparecido las vacunas, lo que permitió bajar las ansiedades y sentirse más protegidos del virus... el contexto era más

propicio para dar clases y tanto los docentes como los alumnos sabíamos utilizar herramientas virtuales...” (Entrevista 11)

“... El más shockeante fue el primer cuatrimestre, ya el segundo donde desarrollo mis tareas en desarrollo de software ya estábamos un poco más organizados en el sentido de cómo desenvolvernos, en el sentido de que herramientas íbamos a usar, fue un poco más llevadero...” (Entrevista 4)

En un primer momento, la solicitud de los alumnos fue acerca de la arquitectura del aula virtual; sobre cómo entregar tareas; cómo trabajar con las aplicaciones Google sin conexión; la duración y frecuencia de los encuentros sincrónicos y cómo se los iba a calificar.

Los alumnos de primer año de ambas carreras solicitaron también explicaciones respecto a cultura académica; es decir, en lo referido a reglamento académico, aprobación de las asignaturas, materias correlativas, entre otros aspectos referentes a la normativa vigente.

Los docentes entrevistados realizan una diferenciación respecto a los alumnos de primer año que ingresaron durante el primer cuatrimestre, ya que necesitaron más apoyo y seguimiento al ingresar a un nivel académico distinto y además tuvieron que adaptarse a la virtualidad.

En el segundo cuatrimestre, al dominar ya la organización y administración del aula virtual, los requerimientos fueron acerca de temáticas específicas del desarrollo de los temas.

A modo de cierre: El asesoramiento y seguimiento de los estudiantes constituyó un desafío más en la adaptabilidad de las prácticas de enseñanza a la virtualidad.

El docente tuvo que buscar modos de procurar un seguimiento personalizado de los alumnos. Facilitó canales diversos de comunicación para que este proceso se realizara de la forma más fluida posible a fines de orientar, sugerir y evacuar dudas en lo que hace a la tecnología, en un primer momento, y luego, a aspectos diversos de la asignatura en sí.

4.6 - Categoría: facilitadores y obstaculizadores

El contexto cambió inesperadamente. Fue un cambio repentino, impensado, precipitado y urgente. A fines de marzo del 2020 llegó la hora de “virtualizar” con suma urgencia el sistema educativo que se valía de experiencias de educación a distancia o de modalidad semipresencial optativas, algunas más exitosas que otras, pero que en este caso comenzaban a tornarse imprescindibles y obligatorias.

Casi de repente, hubo que reinventar un sistema educativo que pasó de presencial a “remoto” y que rápidamente se puso en marcha. Aciertos, desaciertos, ansiedad y angustia se sumaron a los problemas de coconectividad. Fueron tornándose los avatares cotidianos del aula virtual. Hubo que acomodarse, adaptarse, aprender y enseñar sin descuidar la relación con el conocimiento aunque los contenidos sean menos u otros.

Tabla 4.6: Categoría Facilitadores y obstaculizadores

Categoría	Subcategoría Propiedades	
Facilitadores y obstaculizadores	Fortalezas	Docentes comprometidos
		Aprendizaje ubicuo
		Conexión a internet de los docentes
		Herramientas digitales a disposición
		Equipo de Educación a distancia
	Oportunidades	Conexión a internet de los docentes
		Manejo de las TIC como mediación pedagógica
		Reflexión sobre la práctica
		Trabajo articulado en LE
	Debilidades	Profesionalización de la educación
		Naturalización de la deserción
	Amenazas	Situación económica
		Deserción
		Despreocupación docente
		Calidad de la enseñanza

4.6.a - Subcategoría: Fortalezas

“... Lo que favoreció fue el hecho de que habíamos estado trabajando un poco con las herramientas virtuales, eso nos ayudó para poder orientar o tener un poco de saberes para el alumno, para guiarlo en la virtualidad...” (Entrevista 7)

“... Contar con pendrives y máquinas para préstamo en la universidad...” (Entrevista 2)

“... la parte positiva es el compromiso, en 2020 no estábamos cortando, garantizamos la continuidad pedagógica y no hubo un docente que hiciera paro a pesar de los sueldos atrasados y otras cuestiones económicas...” (Entrevista 12)

“... Contar con un equipo de educación a distancia en nuestra universidad...” (Entrevista 4)

La principal fortaleza a destacar fue contar con docentes comprometidos con la continuidad pedagógica a pesar de la situación económica de la provincia; del contexto tanto sanitario como familiar o institucional. Un contexto atravesado por situaciones críticas tales como contagios, muertes, incertidumbre, miedos, tensiones, ansiedad, encierro y estrés. Cada docente afirma haber hecho lo mejor que pudo, sobre todo al inicio de la pandemia cuando nada estaba claro y sobaban las especulaciones. Los docentes y su propio internet sostuvieron la actividad académica con errores y aciertos, pero la sostuvieron.

El aprendizaje ubicuo, es decir, aquel que puede ser dado en cualquier tiempo y lugar se constituyó en otra de las fortalezas. Ello permitió que estudiantes de cualquier lugar; estando en la ciudad, en la meseta o en la cordillera, en sus casas, en la de los vecinos, en donde fuera, pudieran acceder a la universidad e iniciar o continuar la carrera universitaria elegida, utilizando el dispositivo y la conexión que tuvieran.

Las herramientas digitales estuvieron a disposición de los docentes para ser usadas tanto desde el pack extra contratado de Google, como desde aplicaciones y softwares solicitados en particular para determinadas asignaturas. La universidad contrató estos servicios especiales.

El equipo de educación a distancia, inmediatamente declarado el ASPO y la virtualidad como única opción para garantizar la continuidad de la actividad académica, organizó capacitaciones para los docentes y alumnos en el uso del aula virtual, utilización de las TIC, curaduría y derechos de autor, entre otras.

4.6.b - Subcategoría: Oportunidades

“... Insisto, creo que para los últimos años de las carreras es esencial que toda universidad dé la opción de dar la carrera de forma virtual o presencial y estoy convencido que la gente elegiría virtual en los últimos años de la carrera...”
(Entrevista 13)

“... Fue un descubrir de manera permanente y diaria, bocanada de nuevos conocimientos que los aplicaban ya, no era que te capacitamos para ver si los aplicamos alguna vez, eran bocanadas de cosas nuevas, que aplicamos en el instante, eso estuvo muy bueno, era una presión encantadora...” (Entrevista 4)

“... Nos llevó a recapacitar, de exprimir las estrategias de poder descubrir. Estar mucho tiempo con la misma materia el mismo tema nos lleva a permanecer en una zona de confort. Como docente y personas y eso nos movilizó a aprender, movilizarnos, frustrarnos. Son herramientas que sirven un montón y hay que incorporarlas, no tiene que llegar otra pandemia para usar estas estrategias. Repensar cómo captar la atención del alumno si llega a suceder de nuevo...”
(Entrevista 14)

“... Si algo se puede sacar de positivo del hecho que nos hayan forzado a esta modalidad por ejemplo, esto de poder armar material propio repensar el sistema operativo, quizás en la cotidianidad lo deja un poco de lado, no lo revisa con tanta profundidad, no sólo educación sino también en el trabajo como profesional informático. Se puede trabajar a distancia perfectamente y eso fue un aprendizaje para muchas instituciones y empresas...” (Entrevista 9)

“...Las clases expositivas no son fundamentales, hay que saber construir otros

formatos y no aislarse, no trabajar solo. Hay que realizar un trabajo colaborativo, más integral con otros colegas...” (Entrevista 8)

“... Ya usábamos otras plataformas como complemento y haber digitalizado todo el material bibliográfico anteriormente nos facilitó la tarea...”(Entrevista 6)

“... Afianzar la modalidad aun cuando exista la presencialidad. Acá ya se empieza a ver una tendencia, que se ve en este momento también de cómo descubrimos que estas herramientas que usamos en la virtualidad resulta interesante de seguir aplicándolas aunque las clases presenciales vuelvan...” (Entrevista 4)

“... Descubrí un mundo distinto, una manera diferente de ver las cosas, un giro distinto, desde mi punto de vista, un giro espectacular, porque me hizo ver las cosas de manera distinta además de aprender muchísimas cosas...” (Entrevista 4)

El proceso de enseñanza aprendizaje mediado por las TIC garantizó la continuidad pedagógica durante la pandemia, pero habilitó también su uso para propuestas bimodales o híbridas. Las TIC abrieron un gran abanico de posibilidades para ser repensadas y habilitadas a convivir con las propuestas existentes cuando todo volviera a la normalidad.

La reflexión sobre la propia práctica favoreció que el docente revise, seleccione y elija nuevos modos de enseñar en tiempos de pandemia. Le permitió reflexionar y tomar decisiones en base a lo que quedó obsoleto, lo que puede mejorar, los ajustes que debe realizar para centrar la actividad en el alumno, favoreciendo trayectorias académicas reales y no ideales.

La capacitación en servicio fue muy valorada, ya que se pudieron crear nuevos vínculos y realizar articulaciones entre distintas asignaturas. El trabajo colaborativo y articulado favoreció la integración de saberes.

Asimismo, el asesoramiento permanente del equipo de educación a distancia permitió que se actuara on demand, aclarando las dudas que iban surgiendo a medida que se avanzaba en el uso de la virtualidad plena.

Repensar los planes de estudio fue otra de las oportunidades que vieron con agrado los docentes entrevistados. Era posible descomprimir los horarios presenciales que deben cumplir los estudiantes en la presencialidad utilizando la

virtualidad para determinadas asignaturas, a excepción de las que contienen prácticas a partir de segundo año. Se sostuvo que el alumno de primer año necesita acompañamiento personal, cara a cara, para adaptarse a la actividad universitaria.

Los docentes de la carrera TUDS manifestaron la posibilidad que existe de proponer la carrera con formato virtual, ya que están preparados para hacerlo y las condiciones están dadas.

4.6.c - Subcategoría: Debilidades

“... el primer año fue todo un cambio, la adaptación del modelo pedagógico se complicó, más siendo una sola persona que dicta la materia, fue muchísimo esfuerzo...” (Entrevista 9)

“... Todo lo que fue socio económico complicó la situación, hubo muchos alumnos que eran jefe de hogar tenían que cumplir con los horarios de trabajo la carrera es bastante densa en horas cátedra. Esta situación complicaba un poco la parte económica. En lo presencial, el alumno tiene acceso a las becas de transporte para poder asistir, en este caso no había recursos ni para acceso al internet ni del docente ni del alumno entonces era algo que no podíamos controlar porque era ajeno a nosotros...” (Entrevista 7)

“... No tener preparación previa, todo de improviso sin preparación previa y de manera abrupta repensar nuestras actividades. La gente de enfermería somos tan estructurados y salir de esa estructura nos llevó un tiempo. Había que adaptarse, algunos con un poco más de herramientas porque veníamos de hacer otros trayectos y conocer algunas herramientas tecnológicas...” (Entrevista 11)

“... Se perdió el contacto directo con los alumnos, el poder ver si está entendiendo o no porque algunos no prendían las cámaras y no sabés ...” (entrevista 13)

Los docentes entrevistados, aun los que poseen capacitación docente, manifestaron que la mayor debilidad que encontraron fue la falta de “pedagogía virtual”; es decir, dar sentido pedagógico a las propuestas, recursos y materiales virtuales que se utilizaron durante la pandemia. Admiten haber dado clases

muchas veces tal como le fueron dadas en su tránsito por la universidad, dándoles de impronta de lo que Steiman denomina “profesionalización de la educación”. Les hubiese gustado que en forma paralela a la enseñanza de recursos tecnológicos, se hubiera capacitado en la didáctica que sostiene el uso. Quizás los resultados hubieran sido mejores.

La naturalización de los altos índices de deserción que rondan el 50% en la carrera de TUDS no ha permitido realizar propuestas que puedan revertir estos índices y mucho menos realizar propuestas de retención personalizadas tanto en la virtualidad como en la presencialidad.

No saber acerca de la falta de recursos de los estudiantes en dicha carrera muestra el desconocimiento del contexto de los alumnos con los que se trabaja. Se realizan suposiciones tales como que si eligieron una carrera tecnológica deberían contar con los recursos necesarios. No se habilita entonces, la posibilidad a aquellos estudiantes que no cuentan con los medios y quieren transitar una carrera como TUDS. La inequidad y la ausencia de posibilidades limita al estudiante y lo excluye de esa elección.

El contacto con los alumnos se fue dando de modo virtual con algunos profesores que en las clases o encuentros sincrónicos trataban de establecer “cercanía” más allá de que en algunos casos no pudieron identificar rostros con nombres por no contar con las cámaras encendidas. También hubo un importante grupo de docentes que decidió implementar clases asincrónicas y durante la pandemia no vio a sus alumnos; por lo tanto, éstos constituían un nombre y apellido en las nóminas de cursantes. El vínculo no existió.

4.6.d - Subcategoría: Amenazas

“... Me dejó muchas preguntas sobre cómo mantener la calidad en la virtualidad, el proceso no fue el mismo y el resultado tampoco...” (Entrevista 14)

“... Y la carga laboral extra facultad fue súper estresante, preparar una clase de manera virtual no es lo mismo que prepararla de manera presencial entonces ya pensar estrategias diferentes es analizarlo hacerlo de otra manera, llegar al alumno de otra manera entonces fue mucha carga de trabajo fuera de las horas

pactadas con el alumno sumadas al exceso de horas de trabajo en el hospital...”
(Entrevista 7)

“... yo escucho que en líneas generales qué bien pasamos la pandemia, cómo nos bancamos esta situación y cada uno hizo lo que pudo y a la hora de vender los resultados nadie muestra las falencias, cada quien lo sabe, y los que más los saben son los estudiantes...” (Entrevista 10)

Las principales amenazas manifestadas por los docentes entrevistados fueron:

- En primer término, la situación económica, tanto para los docentes como para los alumnos: sueldos con tres meses de atraso, despidos, emprendedores que no pudieron ofrecer sus productos a la venta, desalojos por falta de pago, corte de servicio de internet por la misma razón, entre otros.
- Deserción del 50% ,como en la carrera TUDS, a causa de la ausencia de estrategias de retención por parte de la institución, y asociado con la despreocupación docente y la naturalización de ésta.
- La calidad de la enseñanza. Al momento de la realización de este trabajo de investigación no pudieron medirse los resultados de cuánto saben los alumnos que transitaron la virtualidad. No hay registro de saberes reales. Sólo podrán verificarse en el próximo ciclo lectivo.

A modo de cierre: Las prácticas de enseñanza durante la pandemia se vieron atravesadas por diversos factores, algunos favorecieron y otros obstaculizaron el proceso. Lo importante es potenciar las nuevas condiciones y posibilidades de enseñanza aprendizaje que la pandemia dejó para la mejora de las prácticas de enseñanza universitarias.

Capítulo 6 - Conclusiones

Al iniciar la investigación se propuso explorar el desarrollo de las prácticas de enseñanza en la Universidad del Chubut durante la pandemia 2020. Objetivo que se cumplió plenamente.

Sin pretender ser ésta una versión acabada, sino la apertura a quien desee continuar investigando la temática tratada en este trabajo, se plantean líneas de

investigación futuras que se desprenden de él para ser desarrolladas posteriormente por esta tesista o ser consideradas por otros para la continuidad de futuras investigaciones.

Ellas son:

Relación existente entre las prácticas de enseñanza y la antigüedad de los docentes de las carreras TUDS y LE.

Influencia de la cantidad de alumnos con que cuenta cada carrera en el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

Profesores con capacitación docente y su incidencia en las prácticas de enseñanza.

A continuación se exponen algunos pensamientos de cierre.

Durante el recorrido se fueron hallando, paulatinamente, los modos en que las prácticas de enseñanza se fueron adaptando a la virtualidad impuesta a partir del ASPO.

La categoría central de este estudio la conforman las prácticas de enseñanza. Todos los hallazgos confluyeron en poder explicar cómo las mismas se fueron adaptando atravesadas por el contexto inédito de pandemia. El rol docente se desplegó en varios roles asumidos en el afán de garantizar la continuidad pedagógica, el acceso a la universidad, la accesibilidad a la conectividad y a los dispositivos así como también el asesoramiento y seguimiento a los alumnos que en algunos casos excedía en número a las posibilidades del profesor. Por otra parte, fue notoria la incidencia de los agentes externos que favorecieron o dificultaron este pase abrupto de la presencialidad a la virtualidad.

La necesidad de asumir la modalidad de dictado de clases “remota” desdibujó el espacio y el tiempo. El aula se convirtió en un espacio de interacción que se encontró habilitado por las plataformas digitales, que si bien favorecieron la continuidad pedagógica, no lograron acortar distancias ni establecer vínculos estrechos docente – alumno. La asincronicidad se impuso como elección con el fin de favorecer el acceso a las actividades para aquellos que no poseían conexión. Fue el único contacto entre el docente y el estudiante quienes

terminaban el cuatrimestre sin conocerse.

Sin duda, uno de los aspectos más complejos de la virtualidad estuvo dado por la búsqueda de nuevas maneras de presentar los contenidos, de ponerlos a disposición de los estudiantes y de generar espacios de encuentro e intercambio. En primer lugar, hubo que abandonar el deseo de replicar el aula presencial con el afán de aferrarse a lo conocido, queriendo hacer lo mismo a través de las pantallas. Esto supuso romper con las lógicas de transmisión habituales y repensar las dinámicas, los tiempos, los espacios y los recursos.

Uno de los cuestionamientos más significativos se asocia con la eficacia de procesos formativos que garanticen la calidad de los aprendizajes resultantes en este período: ¿Cuánto saben?

Si bien es cierto que las tecnologías habilitaron la posibilidad de que tanto estudiantes como docentes pudiesen compartir la situación de clase con cámaras y micrófonos habilitados; lo cierto es que las condiciones de red de internet muchas veces, cuando no siempre, impusieron la necesidad de que sea el docente durante el desarrollo de la clase el que tenga la cámara encendida. Para muchos profesores la clase remota se presenta como un monólogo sin público.

La evaluación interpeló a los docentes en este período de excepción. La sospecha de la copia, la necesidad de estar “cara a cara” para evaluar, llevaron a tomar decisiones de posponer la evaluación de saberes para cuando el contexto sanitario sea el propicio para “encontrarse”; dando a los estudiantes baterías de trabajos prácticos y actividades para que desarrollen, pero sin calificarlos hasta ese momento. Como si la evaluación de los aprendizajes no fuera permanente, como si no existiera proceso.

Uno de los hallazgos no esperados es la indiferencia de algunos docentes en cuanto a conocer la realidad de sus estudiantes. No preguntarse qué ocurre con aquel estudiante que decide realizar una carrera tecnológica y no posee los recursos, cómo incluirlo, cómo acompañar su trayectoria académica, qué puede hacer la institución para que este tipo de estudiantes pueda ingresar y permanecer en una universidad pública y gratuita como lo es la Universidad del

Chubut.

Quizás en ese porcentaje de 50% de abandono estén incluidos estos alumnos. Este hallazgo de suposiciones por las cuales se infería que si el estudiante no continúa su cursado o nunca se conectó es sinónimo de que la carrera no le interesa o se anotó porque un amigo se inscribió. No preguntarse ni inquietarse por un índice tan alto de abandono sólo porque se da igual todos los años, asombró a esta tesista.

No resulta claro para ninguno de los involucrados cuáles serán las consecuencias a largo plazo de estas condiciones distintas en las cuales se llevaron a cabo las clases durante el año pandémico. Muchos vaticinan cambios radicales; es decir, la oportunidad para repensar las modalidades tradicionales de la enseñanza y comenzar con modelos híbridos e integrales.

Asimismo, el reconocimiento de que esas modalidades “remotas” pueden venir a dar respuestas a una serie de deseos de un público que valora la posibilidad de cursar carreras virtuales sin tener que trasladarse desde la vasta extensión de la provincia que abarca cordillera, meseta y costa hacia las sedes de la universidad. Para ello habría que generar políticas públicas que las habilite y también mejoren la conectividad en toda la provincia para que estén dadas las condiciones.

Otros sostienen posiciones más conservadoras pensando que cuando se vuelva a las aulas “todo volverá a la normalidad”, añorando las prácticas de enseñanza presenciales y los rituales a los que se está acostumbrado. Volver como si nada hubiese pasado.

Es oportuno recuperar el concepto expuesto en el marco teórico acerca de “las prácticas de enseñanza multiformes” desarrollado por Steiman, ya que no existe un patrón único en el docente. También, el concepto de “las buenas prácticas de enseñanza” de Anjovich y Mora que son definidas como inspiradoras, reflexivas, flexibles, abiertas al cambio y a la experimentación.

Los docentes durante la pandemia, en la virtualidad, pudieron adaptar algunas prácticas de enseñanza mediadas por las TIC, otras no. Algunas prácticas fueron buenas y otras no tanto. Hubo docentes comprometidos y otros no. Existió un

gran abanico de prácticas inspiradoras que convocaron naturalmente a los alumnos a permanecer y completar sus trayectorias. Las prácticas reflexivas llevaron a los docentes a replantear y analizar su práctica con el fin de mejorarla.

La flexibilidad de las prácticas de enseñanza permitió a los alumnos conectarse cuando pudieran, ya que el material estaba “colgado en las aulas virtuales”. También, ella se extendió a la asistencia, en un principio obligatoria; a la entrega de los trabajos; a la recuperación luego del contagio; a la planificación de las clases y a las trayectorias académicas reales de los estudiantes.

Si bien existen consensos acerca de que la educación remota nunca podrá reemplazar al aula presencial, emergió la necesidad de reinventar recursos y redistribuir roles y funciones. Cambiaron los tiempos. Cambió la vida social. Cambió la educación y con ella todo lo que implica.

Se hizo lo que se pudo con lo que se tenía. No hubo un único patrón de comportamiento. Se trabajó desde la soledad. No se percibe el trabajo colaborativo como enriquecedor. La articulación horizontal y vertical entre las asignaturas de una carrera, entre las de un mismo curso o entre carreras estuvo ausente. No hubo recetas. La tarea consistió en probar y ajustar, analizar y acomodarse.

Anexos

Anexo 1

Objetivo específico 1:

Distinguir estrategias de enseñanza aplicadas al monitoreo, asesoramiento y evaluación de los aprendizajes en la virtualidad

- 1- En el pase abrupto de la presencialidad a la virtualidad en contexto de pandemia COVID 19, ¿realizó seguimiento y asesoramiento respecto a las trayectorias académicas de sus estudiantes? ¿cómo lo hizo?
- 2- ¿Realizó modificaciones en el modo de evaluar? ¿Qué cambios puso en práctica?
- 3- ¿Qué tuvo en cuenta para la acreditación y aprobación de la asignatura?

Objetivo específico 2:

Describir diseños de entornos de aprendizaje, materiales y recursos virtuales empleados en las clases.

- 1- ¿Qué entornos de aprendizaje utilizó?
- 2- ¿Qué tipo de materiales y recursos virtuales empleó?
- 3- ¿Qué criterios tuvo en cuenta para la selección de éstos?

Objetivo específico 3:

Indagar acerca de las dificultades y los facilitadores surgidos en el tránsito de la presencialidad a la virtualidad.

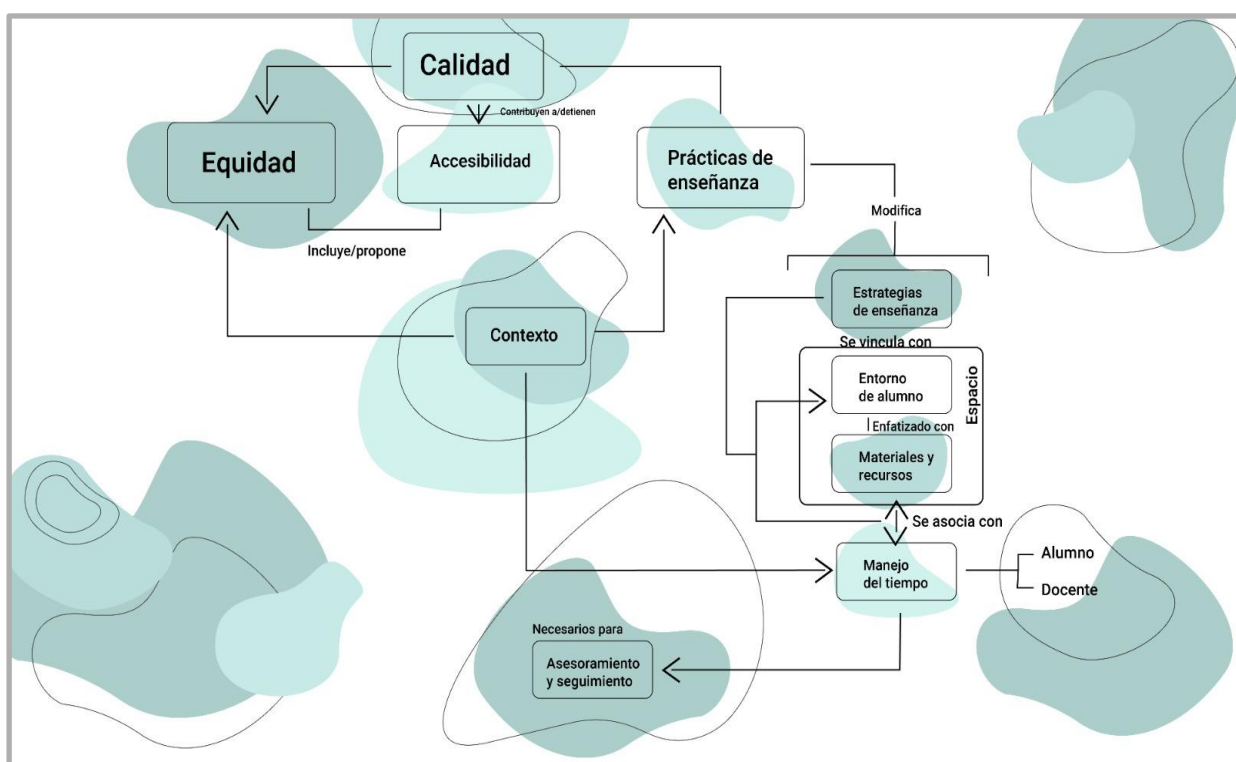
1- ¿Qué factores facilitaron y cuáles dificultaron el tránsito de la presencialidad a la virtualidad?

Titulaciones, carrera, antigüedad en la institución, cuatrimestre en el que se dicta dicha asignatura y cantidad de alumnos por cada una en el ciclo 2020.

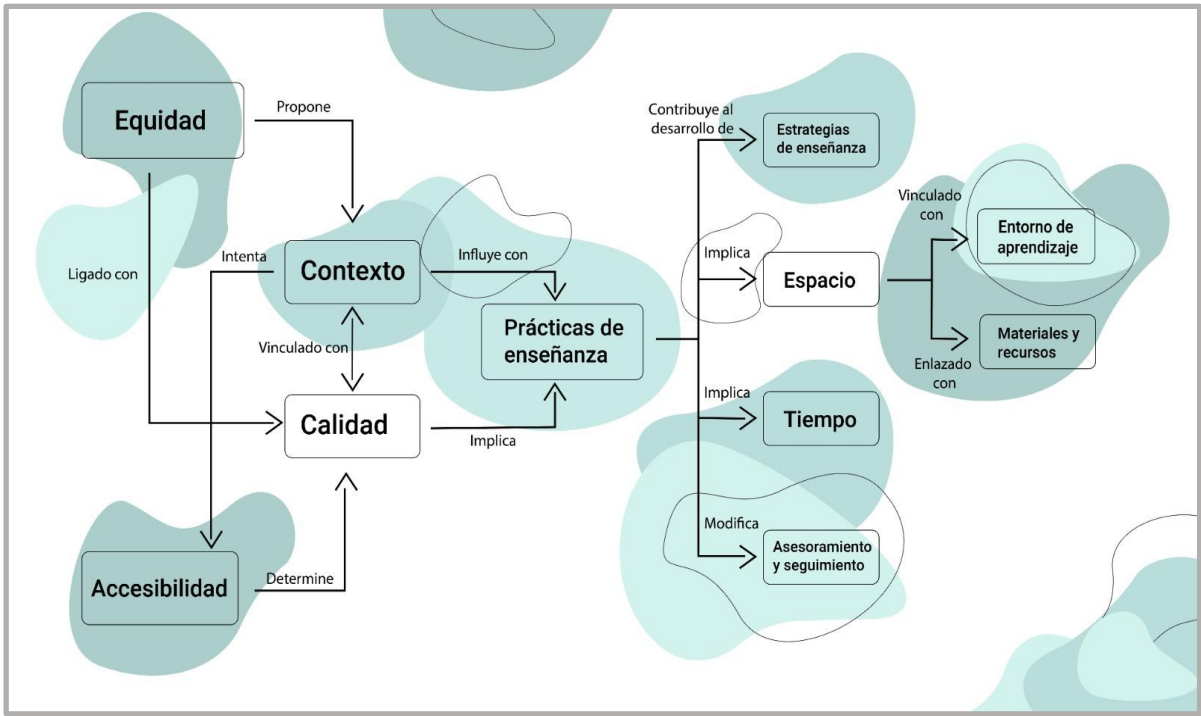
TITULACIÓN	CARRERA	ANTIGÜEDAD	ASIGNATURA	CUATRIMESTRE EN EL QUE SE DICTA	CANTIDAD DE ALUMNOS
Ingeniero en Telecomunicaciones	TUDS	8 años	Arquitectura y Sistemas Operativos- 1er año	1ero	20
Farmacéutico con capacitación docente	LEN	10 años	Farmacología I y II - 2do año	1ero y 2do respectivamente	10/30 respectivamente
Lic. en Enfermería con capacitación docente	LEN	8 años	Enfermería Materno - Infantil- 3er año	2do	25
Ingeniero en Sistemas	TUDS	10 años	Introducción a la Programación - 1er año	1ero	70
Lic. en Enfermería con capacitación docente	LEN	8 años	Morfofisiología I y II- 1er año	1ero y 2do respectivamente	250/200 respectivamente
Lic. en Enfermería con capacitación docente	LEN	9 años	Cuidados de la salud de la mujer y el niño- 2do año	1ero	75
Lic. en Sistemas con capacitación docente	TUDS	9 años	Laboratorio de Programación I y II- 1er año	1ero y 2do respectivamente	10/ 8 respectivamente
Lic. en Administración de Empresas con capacitación docente	TUDS	12 años	Matemática Aplicada I -1er año	2do	16
Lic. en Enfermería con capacitación docente	LEN	8 años	Enfermería Básica I y II	1ero y 2do respectivamente	250/212 respectivamente

Ingeniero Civil con capacitación docente	TUDS	3 años	Matemática Aplicada II - 1er año	2do	8
Lic. en Enfermería	LEN	8 años	Antropología 1er año y Enfermería Comunitaria 2do año	1ero y 2do respectivamente	400 y 160 respectivamente
Analista Programador Universitario	TUDS	8 años	Paradigmas de la Programación - 1er año	1ero	8
Doctora en Psicología con capacitación docente	LEN	9 años	Salud Mental Comunitaria I y II	1ero y 2do respectivamente	30/ 20
Ingeniero en Sistemas	TUDS	8 años	Redes y Seguridad Informática- 2do año	1ero	7

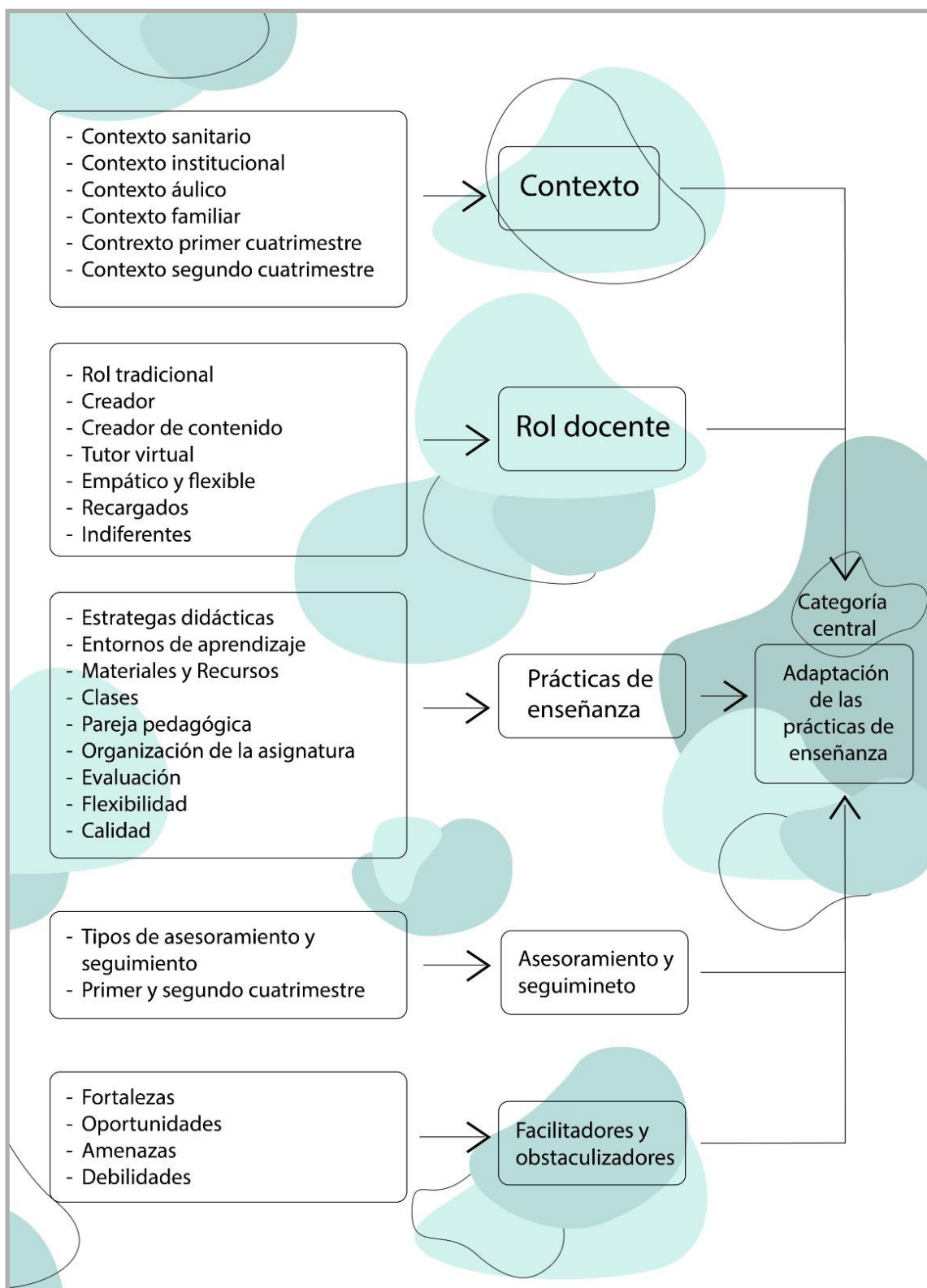
Anexo 2 – Codificación abierta.



Anexo 3: Codificación axial



Anexo 4: Codificación selectiva



Anexo 5: Esquema general de categorías, subcategorías y propiedades

Categoría	Subcategoría	Propiedades
Contexto	Contexto sanitario	Derecho a la educación
		Capacitaciones OMS
		Confinamiento
		Toma de decisiones
		Pandemia COVID 19
	Contexto institucional	Desorden inicial
		Capacitaciones realizadas por la UDC
		Postergación de las prácticas profesionales
		Nuevas normativas
		Sueldos atrasados
		Designación de profesores de apoyo
	Contexto familiar	Manejo del encierro obligatorio
		Manejo de la incertidumbre
		Uso de dispositivos
		Roles: padre/ madre - trabajador- docente- estudiante
		Organización familiar
		Contagios
	Primer cuatrimestre	Efecto sorpresa
		De la presencialidad a la virtualidad
		Diseño de aulas virtuales
		Dudas – asesoramiento
		Adaptación del material y búsqueda de nuevos recursos
		Ensayo – error
	Segundo cuatrimestre	Mayor organización
		Cambios en el asesoramiento
		Nueva figura: alumno condicional
		Disminución de la ansiedad
		Recepción de vacunas
		Roles consolidados

Rol docente	Tradicional	Traslado del trabajo áulico presencial a la virtualidad
	Creador de contenidos	Elaboración de material
	Curador de contenidos	Búsqueda y selección de materiales y recursos
	Tutor virtual	Manejo del aula virtual
	Empático y flexible	Sostén de los alumnos
		Preocupación por el estado de salud de los alumnos
		Propuestas flexibles de trabajo
		Escucha activa
	Recargados	Exceso de trabajo
		Falta de tiempo para diseñar propuestas
		Cantidad de alumnos
	Indiferentes	Desconocimiento del contexto
		Cumplimiento del programa
		Suposición de saberes adquiridos
Adaptación de las prácticas de enseñanza	Estrategias de enseñanza	Tipos de estrategias empleadas
	Entornos de aprendizaje	Uso de plataformas
		Frecuencia de uso
	Materiales y recursos utilizados	Selección de materiales y recursos utilizados
		Creación de materiales y recursos utilizados
		Curaduría
		Materiales y recursos propios utilizados
	Clases	Adaptabilidad a la virtualidad
		Organización de las clases
		Frecuencia
		Planificación
		Cambios realizados
		Uso de la cámara

	Pareja pedagógica	Conformación de las parejas pedagógicas
		Distribución de tareas
		Docentes designados como auxiliares
		Articulación
	Organización de la asignatura	Cantidad de alumnos
		Modificaciones realizadas
		Canales de comunicación
		Prácticas profesionales
	Flexibilidad	Asistencia
		Entrega de Trabajos prácticos
		Propuestas para alumnos con y sin conexión
	Evaluación	Tipos de evaluación utilizadas
		Criterios de evaluación
		Instrumentos de evaluación
		Aprobación: regularidad, promoción
		Tratamiento del error
	Manejo del tiempo	Demanda de tiempo
		Organización de los tiempos docentes
		Organización de los tiempos del estudiante
		Duración de las clases
		Influencia del tiempo en el proceso
	Calidad	Prácticas aceleradas en la emergencia
		Conocimiento del alumno
		Resultados
		La falta de prácticas en gabinete/ laboratorio
		Saberes adquiridos
Accesibilidad	Conectividad	Acceso a internet
		Conectividad como factor determinante del proceso
		Compromiso de la institución

		Docentes – alumnos
	Dispositivos	Acceso a dispositivos en las dos carreras
		Tipos de dispositivos utilizados
		Compromiso de la institución
	Equidad	Acceso a la universidad
		Acciones institucionales
		Estrategias docentes
		Conocimiento del contexto del alumno
	Inclusión - retención	Acciones realizadas para favorecer el acceso, permanencia y egreso de los
		Estudiantes
		Causas de deserción- desgranamiento
		Actitud docente
	Desgranamiento - deserción	Estrategias de retención
Asesoramiento y seguimiento	Tipo de asesoramiento y	Solicitudes de los alumnos
	Seguimiento	Medios/ canales utilizados
		Frecuencia
	Primer y segundo cuatrimestre	Génesis
		Evolución del primer al segundo cuatrimestre
Facilitadores y obstaculizadores	Fortalezas	
	Oportunidades	
	Debilidades	
	Amenazas	

Modelo de desarrollo de una unidad didáctica
Nombre de la unidad:
Objetivos generales:
Contenidos que abarca:
Desarrollo de temas por clase: objetivos específicos de cada clase , momentos de la clase (inicio, desarrollo, cierre)
Tiempo estimado:
Metodología: estrategias docentes, recursos, aula virtual
Evaluación: criterios de evaluación, instrumentos (ver reglamento académico)
Bibliografía obligatoria
Bibliografía complementaria

Bibliografía

-Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes*

del maestro. Cuadernos de Formación docente, Univ. N. de Rosario.46

- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. *Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique
- Barberá, E., & Badía, A. (2004). *Educación con aulas virtuales*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Barrionuevo, M. B. y Tenutto Soldevilla, M. (2021) Enseñanza y currículum en la educación bimodal. *Aulas híbridas y bimodalidad: entornos integrados de aprendizajes*.81-85. Buenos Aires. NOVEDUC Libros
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 86
- Castillo, L. M. (2020). *Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia*. (ESPECIAL), 343-352.
- Carbone, G. M., & Imperatore, A. (2009). Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas. *EDITORIAL* Universidad Nacional de Quilmes, 325- 328
- Coria, A., & Edelstein, G. (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).
- Davini, M.C. (2009) en Tedesco, J. C., Abernethy, C., & Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Aique.
- De Vincenzi, A. (2020). *Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19*. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate universitario*, 8(16), 67-71.
- Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española (RAE) <https://dle.rae.es/>
- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). *Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19*. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39).

- Fanelli, A. M., Marquina, M. M., & Rabossi, M. (2020). *Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19*.
- Furman, M. G. (2020). Tres lecciones que nos deja la pandemia para repensar la educación.
- Guber, R. (2005). *La entrevista etnográfica o el arte de la "no directividad"*. En *La etnografía: método, campo y reflexividad* (pp.75 - 100). Bogotá: Norma.
- Harf, R., Azzerboni, D., Sánchez, S. y Zorzoli, N. *50 iniciativas Nuevos Escenarios Educativos NOVEDUC GESTIÓN*. CABA, 2021, 5 p. 33
- Hernández Sampieri, R. y otros (2008). *Metodología de la investigación*, Capítulo 13: muestreo cualitativo México, McGraw-Hill.
- Ley de Educación Superior N° 2452/1995 actualizada. Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/actualizacion>
- Maggio, M. (2020). *Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación*. Campus Virtuales, 9, (pp113-122).
- Pérez, S., & Imperatore, A. (2009). *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico metodológicas*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Resolución Rectoral N°118/20. Disponible en: <https://udc.edu.ar/res-rectoral-118-2020/>
- Resolución Rectoral N°119/20. Disponible en: <https://udc.edu.ar/res-rectoral-no-119-2020/>
- Resolución Rectoral N°122/20. Disponible en: <https://udc.edu.ar/res-rectoral-no-122/>
- Soneira, A (2006): "La teoría fundamentada en los datos de Glasser y Strauss" en Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial, Barcelona.

- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Disponible en:
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Steiman, J. (2017). *Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico*. Hologramática, 26, (pp.115- 153).
- Steiman, J. (2020). *Las prácticas de enseñanza: –en análisis desde una Didáctica reflexiva–*. Miño y Dávila.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tedesco, J. C., Aberbuj, C., & Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Aique.