



Degiovanni, Franco

Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la implementación de los procesos de educación remota de emergencia. Caso de estudio : Profesorados del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María, período ...



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:

Degiovanni, F. (2025). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la implementación de los procesos de educación remota de emergencia. Caso de estudio: Profesorados del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María, período 2020-2021. (Tesis de maestría). 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/20.500.11807/5411> ...

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

Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la implementación de los procesos de “educación remota de emergencia”. Caso de estudio: Profesorados del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María, período 2020-2021.

TESIS DE MAESTRÍA

Franco Degiovanni

francodegiovanni@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo de investigación pretende analizar las diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje puestas en marcha en las materias que componen los espacios “educativos” comunes contemplados por la currícula de los profesorados del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas (IAPCH)¹ de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) durante el período 2020-2021, dentro de la situación de excepcionalidad educativa generada por la contingencia global causada por el COVID-19 (Spagnolo, Borger, & Gandini, 2020).

El resultado de esta investigación, permitirá elaborar una serie de lineamientos, sugerencias y consideraciones que sirvan para aprender y orientar acciones de una manera más acertada o enriquecer experiencias futuras, que serán útiles para los mismos sujetos participantes, docentes y estudiantes, y para llevar adelante políticas públicas educativas de la misma Universidad.

Los interrogantes que movilizan la presente investigación son: conocer cómo se han llevado adelante el proceso de adaptación de las estructuras de la Educación a Distancia (EAD) en entornos virtuales en la implementación de la educación remota de emergencia (ERE) dentro de la misma UNVM, desde la mirada de las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por los docentes, las consideraciones tomadas en cuenta para su implementación y la materialización de las mismas y cómo éstas facilitaron o no la puesta en marcha de la nueva modalidad, teniendo en cuenta el impacto de las mismas en los y las estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

¹ La Universidad Nacional de Villa María se organiza por su estatuto en tres Institutos Académicos Pedagógicos, los mismos reúnen a numerosas carreras de acuerdo a su especificidad disciplinar. Cada IAP, a saber, de Ciencias Humanas, IAP de Ciencias Sociales e IAP de Ciencias Básicas y Aplicadas, cuentan con secretarías académicas en las que se descentraliza el funcionamiento académico. (UNVM, 1995)



Universidad Nacional de Quilmes

Área de Educación del Departamento de Ciencias Sociales

Maestría en Educación

Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la implementación de los procesos de “educación remota de emergencia”. Caso de estudio: Profesorados del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María, período 2020-2021.

Aspirante: Prof. Franco Degiovanni

Director: Dr. Daniel Enrique Sardo

Codirectora: Dra. Susana Regina López

Fecha de entrega: 19/09/2024



Agradecimientos

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi madre, a mi pareja y a mi hijo, quienes han sido mi pilar fundamental a lo largo de todo este proceso. Su constante apoyo, comprensión y amor me han brindado la fortaleza necesaria para superar cada obstáculo que se presentó en el camino.

A mi director de tesis Daniel Sardo, deseo manifestar mi sincero reconocimiento por su invaluable guía y compromiso. Su paciencia, sabiduría y dedicación han sido esenciales para la realización de este trabajo y para mi desarrollo académico.

Finalmente, extendiendo mi agradecimiento al profesor Carlos Robledo, cuyo apoyo, tanto académico como anímico, resultó crucial en los momentos más decisivos de este proyecto. Su confianza y orientación me han permitido avanzar con seguridad y determinación.

A todos, les agradezco de corazón por haber estado a mi lado en este importante capítulo de mi vida.



Índice

| | |
|--|-----|
| Definición del Problema..... | 6 |
| Estado de la Cuestión (Antecedentes de Investigación)..... | 7 |
| Enfoque Conceptual Acerca del Problema..... | 11 |
| Universidad Nacional de Villa María..... | 39 |
| Objetivos..... | 47 |
| Metodología..... | 48 |
| Análisis y Discusión..... | 56 |
| Educación Remota de Emergencia..... | 56 |
| Rol Docente | 58 |
| Transición a la Virtualidad..... | 58 |
| Interacción Docente y Estudiante | 59 |
| Estrategias de Enseñanza..... | 63 |
| Rol de los y las Estudiantes | 69 |
| Transición a la Virtualidad..... | 69 |
| Interacción Estudiante y Docente | 70 |
| Estrategias de Aprendizaje | 73 |
| Rol de la Universidad | 83 |
| Conclusión | 86 |
| Educación Remota de Emergencia..... | 87 |
| Rol Docente | 88 |
| Transición a la Virtualidad..... | 88 |
| Interacción Docente y Estudiante | 88 |
| Estrategias de Enseñanza | 89 |
| Rol de los y las Estudiantes | 89 |
| Interacción Docente y Estudiante | 89 |
| Interacción Estudiante Docente..... | 90 |
| Estrategias de Aprendizaje | 90 |
| Rol de la Universidad | 90 |
| Aprovechar la Reflexión sobre la Experiencia..... | 93 |
| Líneas de Investigación Futuras..... | 94 |
| Plan de Actividades..... | 96 |
| Bibliografía..... | 97 |
| Fuentes Secundarias | 101 |



Índice de Figuras y Gráficos

| | |
|----------------|----|
| Figura 1..... | 64 |
| Figura 2..... | 65 |
| Figura 3..... | 65 |
| Figura 4..... | 65 |
| Figura 5..... | 65 |
| Figura 6..... | 67 |
| Figura 7..... | 67 |
| Figura 8..... | 68 |
| Gráfico 1..... | 72 |
| Figura 9..... | 73 |
| Gráfico 2..... | 75 |
| Gráfico 3..... | 76 |
| Figura 10..... | 77 |
| Figura 11..... | 77 |
| Figura 12..... | 78 |
| Gráfico 4..... | 79 |
| Figura 13..... | 80 |
| Figura 14..... | 80 |
| Gráfico 5..... | 81 |
| Gráfico 6..... | 83 |



Definición del Problema

Esta investigación considera a docentes y estudiantes de las materias que componen los espacios “educativos” comunes contemplados por la currícula de los profesorados del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas (IAPCH) de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), que durante el período 2020-2021, cambiaron la modalidad de cursado, en el marco de la ERE por la contingencia global causada por el COVID-19.

Se hará hincapié, en aquellos aspectos referidos a los cambios precipitados que las y los estudiantes y docentes debieron experimentar para poder continuar los estudios en la virtualidad. Transformaciones en las formas de acción de los sujetos, cambios suscitados como consecuencia de la medida de aislamiento que repercutió sobre la vida social y la vida universitaria. En correlación a lo expuesto anteriormente, definimos nuestro problema de investigación: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza y aprendizaje puestas en marchas en las materias que componen los espacios “educativos” comunes contemplados por la currícula de los profesorados del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas (IAPCH) de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) durante el período 2020- 2021?



Estado de la Cuestión (Antecedentes de Investigación)

En la búsqueda de antecedentes que permitan construir una base sólida para el desarrollo del presente trabajo de investigación, se ha consultado amplia bibliografía que ha permitido recuperar numerosos aportes que se han desarrollado acerca de la educación y su actual desarrollo como ERE, en la modalidad virtual. Aportes que se podrían organizar por escuelas, tradiciones o corrientes para un mayor entendimiento del tema y de las diversas perspectivas dentro de una misma ciencia. En otro orden se expondrán diferentes normativas, necesarias para contextualizar de una manera legal nuestro trabajo, como son las diferentes legislaciones, tanto nacionales como provinciales e institucionales, que marcaron el camino a lo largo de los últimos años de la EAD, en nuestro país y principalmente aquellas que dieron forma a la adaptación de las estructuras de la EAD a la ERE.

Se puede decir que, en los últimos años en la UNVM, la EAD en entornos virtuales fue un anhelo de la comunidad toda, como alternativa a la presencialidad, con el fin de brindar una propuesta más amplia no solo desde lo académico sino también desde los soportes, a fin de garantizar el derecho a la educación a aquellos que no pudieran acceder a la presencialidad. Si bien el camino a la implementación es un proceso largo y muy lento (Campi & Gutierrez Esteban, 2018), se puso en marcha hace tiempo, mediante los pedidos correspondientes, autorizaciones, financiamiento y demás, como así también compartiendo diferentes espacios de capacitación con actores de otras universidades, donde la EAD ya funcionaba.

En el año 2019, la UNVM redactó y aprobó su propio Sistema de Educación a Distancia (SIED), el cual fue presentado en CONEAU para su evaluación, con el objetivo de implementarlo como modalidad alternativa a la presencial ya existente. Este proceso se lleva a cabo, según lo planteado por el art. 5 inciso “b” de la Resolución 1717/2004 (2004) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, que establece las definiciones, disposiciones generales y lineamientos para la presentación y evaluación de programas y carreras bajo la modalidad de EAD. Es válido aclarar, retomando a Campi y Gutiérrez (2018) que, aunque dicho documento tenía carácter de oficial y validez nacional, los lineamientos allí expuestos no eran prescriptivos, y funcionaban como organizadores, pero no eran una normativa.

Cabe destacar que tanto la Ley de Educación Federal (1993), como la Ley de Educación Superior (1995), si bien hacen referencia a la EAD, en ningún momento mencionan el soporte tecnológico como mediador. Esto se debe a que para la época internet se encontraba en una fase de reciente incorporación en las universidades, y si bien sus



potencialidades y aplicaciones eran evidentes, sus alcances aún eran limitados justamente por la novedad y la falta de popularidad y conectividad.

La normativa que regula en la actualidad a la EAD es la Resolución Ministerial 2641-E/2017:

La nueva resolución hace hincapié en el Sistema Institucional que debe tener la Universidad que incorpore o posea modalidad de Educación a Distancia, unificando el sistema y, más importante aún, su evaluación, para las carreras de pregrado, grado y posgrado mediante criterios a seguir en las presentaciones para el reconocimiento oficial de carreras dictadas bajo dicha modalidad. (Campi & Gutierrez Esteban, 2018, pág. 52)

En palabras de Campi y Gutiérrez (2018), dicha normativa cambia en al menos dos aspectos respecto a las anteriores. En primer lugar, unifica el marco regulatorio, es decir que es el mismo para todo el sistema de educación superior. En segundo lugar, en el caso analizado es la universidad y no las carreras las que deben validar y revalidar (en un periodo estipulado), su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED).

Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), entendiéndolo a este como el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia. El proyecto en el que se debe presentar el SIED incluye las definiciones de los fundamentos, criterios y proposiciones de concreción de propuestas educativas dictadas o por dictarse a distancia (Campi & Gutierrez Esteban, 2018, pág. 53).

Durante el período de ERE generado a nivel nacional e internacional por la pandemia causada por el COVID19, la UNVM, con la finalidad de garantizar el derecho a la educación, puso en marcha una propuesta de educación virtual (EV) para la realización del curso de ingreso y el inicio del cursado de las carreras de grado del ciclo lectivo 2020 y 2021.

Las características de los estudiantes de la UNVM nos planteaban la necesidad ineludible de continuar dictando clases, un 90 % de sus egresados de primera generación en sus familias y un gran despliegue territorial respecto de los lugares de origen de más del 50 % podía verse afectada ante una suspensión prolongada que pusiera en riesgo la continuidad de los estudios de gran parte de la matrícula (Negretti & Diaz Araujo, 2020, pág. 674).

Tal como lo mencionan las autoridades de la UNVM en “La situación de excepcionalidad pedagógica en la Universidad Nacional de Villa María” (2020, pág. 675), mediante Res. Rectoral 60/2020, se resolvió la suspensión de actividades académicas, a partir



del 16 de marzo. Por medio del mismo instrumento legal, el 6 de abril del 2020, se emitió la Res. Rectoral 97/20, que fijó la fecha de comienzo de clases y resolvió el estado de excepcionalidad pedagógica que permitió la continuidad del dictado de clases. “La necesidad de generar certezas dentro de la incertidumbre se organizó a partir de una premisa, respetar en cuanto fuera posible el calendario académico para el ciclo lectivo 2020” (Negretti & Diaz Araujo, 2020, pág. 676).

En el mes de junio del mismo año, se dicta la Ley 27.550 (2020), la cual es una modificación en la Ley de Educación Nacional (2006). La misma plantea la modificación del artículo 109 (Ley N° 26.206, 2006), y plantea que, previa declaración fundada del Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, cuando la escolaridad presencial - total o parcial - sea inviable, y únicamente en caso de epidemias, pandemias, catástrofes o razones de fuerza mayor que impidan la concurrencia a los establecimientos educativos, será permitido, transitoriamente, el desarrollo de trayectorias educativas a distancia. Además, en tal excepcionalidad deberán adoptarse disposiciones para la reorganización pedagógica e institucional del régimen académico y de la capacitación docente. Del mismo modo deberá atenderse la provisión de recursos tecnológicos y conectividad que promuevan la igualdad educativa con condiciones de calidad. (Ley N° 27.550, 2020). En este orden rescatamos el trabajo teórico del Cap. I. de López, S. R. (2018), *Modelos pedagógicos en la educación a distancia: el caso de la Universidad Nacional de Quilmes en Argentina*. En N. & DARI, *Marcos Regulatorios y Modelos Pedagógicos. Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR*, investigación que nos permitirá recorrer el proceso legislativo normativo a lo largo de la historia en la implementación de la EAD.

Con el objetivo de tener una visión integral del estado de la cuestión, se plantean 4 aspectos fundamentales. En primer lugar, Aretio (2017) con su texto *Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil* y León Ruiz, Garbarini, Martinelli Scorzato, y Pósito (2020), en la compilación, *Libro 8vo Seminario Internacional Rueda 2019, La Educación en Prospectiva. Prácticas disruptivas mediadas por tecnologías*, otorgarán el marco teórico necesario para dar cuenta de la idea de EAD en entornos virtuales como un fenómeno disruptivo, al mencionar que esta modalidad brinda un espacio propicio para los cambios radicales que se dan en la educación. En segundo lugar, retomaremos el texto publicado por RUEDA² (2020), de Walter Campi y Esteban Gutiérrez, como soporte

² RUEDA: Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina



teórico del concepto de “educación remota de emergencia”, el cual hace referencia a propuestas presenciales que se vieron obligadas a incorporar mediaciones tecnológicas muchas veces resistidas. Del mismo modo podemos sumar el trabajo de Alejandra Cardini y Vanesa D’Alessandre (2020), en el que hace referencia a que:

El sostenimiento de la continuidad pedagógica en forma remota generó circuitos de enseñanza y aprendizaje imprevisibles que alteraron radicalmente el tiempo escolar. El principio rector de las decisiones que tomaron las autoridades educativas fue garantizar la continuidad pedagógica, sin poner en riesgo las medidas adoptadas por las autoridades sanitarias para limitar la propagación del virus y evitar el colapso del sistema de salud (Dussel, Ferrante, & Pulfer, 2020, pág. 115)

A la vez Pedro Nuñez (2020) sostiene que:

...el ASPO³ exigió al sector educativo entregar algunos de sus bienes más preciados: la presencialidad, la grupalidad, el encuentro, la proximidad y, por lo tanto, buena parte de las herramientas teórico-prácticas del saber ser y hacer docente, y también del oficio de estudiante. (Dussel, Ferrante, & Pulfer, 2020, pág. 181)

Dando cuenta de los nuevos roles que asumen los diferentes actores, en este punto recuperaremos el Cap. 3 *El acompañamiento del estudiante: profesorado para una nueva forma de aprender* de Batista (2011) y el texto de Gisbert Cervera, M., González, J., & Esteve, F. (2016) *Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión*.

En tercer lugar, se hace referencia al trabajo Imperatore, A., & Gergich, M. *Innovaciones Didácticas* (2017), a fin de dar cuenta las diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje que se vienen desarrollando en la EAD, y en su actual adaptación a la ERE. En cuarto lugar, Negretti, & Díaz Araujo *Universidad Nacional de Villa María. La situación de excepcionalidad pedagógica en la Universidad Nacional de Villa María* (2020), pondrá su foco de atención en la postura de la UNVM frente a la implementación de esta modalidad y la influencia de la misma, a la hora de la selección de las estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes. Es decir que el enfoque conceptual del problema, consiste en ver a través de las diferentes teorías y conceptos antes mencionados, como se adaptó la estructura de la EAD, a fin de poder implementar la ERE, en la UNVM. Tal como menciona, Torres Chaves (2017), la educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI.

³ASPO: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.



Enfoque Conceptual Acerca del Problema

El siguiente trabajo definirá los conceptos que se desprenden del problema de investigación. A fin de comenzar a desglosar los diferentes términos, se dirá que la palabra educación y su campo semántico, se sitúa en los márgenes de formación. Dicho termino deriva de la palabra *educare* (criar, nutrir alimentar desde afuera) y *educere* (sacar, llevar, conducir desde adentro hacia afuera, y que hace referencia a acre-cimiento, típico de la educación activa.), ambos procedentes de *ducere* (guiar conducir). Es decir que la palabra educación posee tres rasgos característicos: Conducir desde afuera, llevar a un estado superior, durante un largo periodo (Guichot Reina, 2006).

Desde una concepción más integral, la educación es un conjunto de interrelaciones y procesos humanos constantes que, se han dado desde los orígenes y siguen llevándose a cabo a lo largo de la evolución. Es un fenómeno social que se presenta en todas las culturas. A través de la educación se busca llevar al hombre de su estado actual a uno superior. Este es un proceso cíclico, ya que el hombre está situado en un “aquí y ahora” que cambia constantemente, esto le exige cambiar, ya que para poder adaptarse a ese nuevo contexto y a la vez superarse asimismo debe cambiar. Por esta razón es un proceso que debe realizarse a lo largo de toda la vida. Al respecto Campos menciona:

A través de la educaciónse pretende el perfeccionamiento del individuo como persona integral y como sujeto social que produce cultura, lo que implica en la práctica, que la educación se conciba como un conjunto de procesos dialécticos de relaciones en las que se producen sucesivas tomas de conciencia individuales y colectivas, tomas de decisiones, transformaciones y deseos de armonía, felicidad y trascendencia. (Campos, 1998, pág. 8)

Esta relación entre educación y cambio, es trabajada en varios pasajes de la obra de Pablo Freire. Tal como lo menciona Verdoja Muñiz, en su análisis del concepto de educación en Freire (2019), la misma es vista como proceso de interrelaciones, posee diferentes elementos que constituyen y llevan a cabo dichas relaciones. En primer lugar, se ubican los sujetos de la experiencia, a los cuales se los denomina *educador* y *educando*. En segundo lugar, la autora menciona al objeto de la experiencia, que es la realidad misma que, no solo es el escenario donde los sujetos se desenvuelven, sino que, a la vez, con sus continuos cambios, exige a los sujetos a estar en constante movimiento, transformándose a través de la educación, en un proceso que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida. Por último, se encuentran las relaciones que se dan, tanto entre los sujetos, como así también con el objeto, las cuales dan cuenta de una relación o vínculo entre la educación como proceso, con las



estructuras sociales, económicas, políticas, culturales, con el contexto en donde se llevan a cabo.

En lo que respecta a los sujetos de la experiencia, en el caso de la educación, poseen diferentes roles, los cuales han sido bien marcados a lo largo de la historia. Ya desde los términos utilizados para nombrarlos (educador y educando) vemos una diferenciación. En la misma se plantea una relación asimétrica, en la cual hay una persona que posee un conocimiento, y otra que no y por lo tanto se los transmitirá. El educando al recibir el conocimiento de parte de educador, no tiene posibilidad de objetar ese conocimiento, ya que al ser visto que carece del mismo, queda limitado a un rol pasivo de recepción. Estos roles, vistos de esta manera, no solo generan un vínculo asimétrico entre los sujetos, sino que también una manera de pensar y llevar adelante las clases donde los mismos coexisten. El profesor, sujeto que posee el conocimiento, alumbrará con el mismo al sujeto que no.

De allí viene otra denominación, establecida desde los orígenes de la educación, la de alumno, persona que no tiene luz y es alumbrada con el conocimiento del profesor. Freire, en su obra *Pedagogía del Oprimido* (1970), plantea esta mirada, como una educación bancaria, donde, el docente es considerado como el sujeto que piensa, habla y sabe, mientras que el educando solo, escucha porque sabe poco o no sabe nada y se convierte en un recipiente de conocimientos, un ser pasivo que reproduce las condiciones imperantes en la sociedad y se le mantiene en una “cultura del silencio”. En este acto de mera transmisión de conocimiento, Freire da cuenta de a quienes se los considera sabios y poseedores del conocimiento y a quienes ignorantes y la relación asimétrica que entre ellos se genera.

Respecto a esta visión de la educación, la cual Freire describe, pero no adhiere desde su pensamiento, el pensador brasileño plantea una visión diferente, opuesta. En la obra recién mencionada, se puede observar una concepción educativa de Freire, basada en el pleno y auténtico desarrollo del otro, a través de la libertad, del diálogo, la comunicación, del desarrollo con y por el otro. A esta visión la denomino, educación liberadora, la cual se basa en la búsqueda permanente, la libertad y la responsabilidad, llevar a la acción y la reflexión, ya que es la base fundamental de una práctica educativa problematizadora y liberadora. A partir de la lectura del mundo, se plantea la mirada de quien es oprimido, no de quien oprime. Esta propuesta freiriana de una educación como práctica de la libertad, muestra una relación entre docente y estudiante donde, ambos aprenden al mismo tiempo, donde la base es diálogo y todo esto es creación y transformación, no solo de los sujetos, sino de la realidad en la que están insertos.



En los orígenes de la educación, y a lo largo de buena parte de su historia, la relación asimétrica entre profesor y estudiante, planteaba que el docente debía educar a la persona durante un periodo de tiempo que se considera de formación, el cual va de la niñez a la juventud. Esta finitud en el tiempo de formación, desestimaba el aprendizaje a lo largo de toda la vida, ya que consideraba que el conocimiento que tiene el educador, y que transmite al educando durante la etapa considerada para su formación, será suficiente para toda la vida. Esto da cuenta de la mirada que se tiene sobre el objeto de la experiencia, es decir sobre la realidad. Al establecer periodos delimitados y estancos de formación, se planteaba una educación asincrónica, y enajenada de la realidad y sus cambios.

Esta idea de educación y su manera de ver la relación entre docente y estudiante, fue fuertemente criticada por los jóvenes a fines del siglo XIX y principio del XX, ya que consideraban que las universidades de ese momento, quedaban aislada de la verdadera realidad que los circundaba, ya que sus planes de estudios eran antiguos y estaban enajenados de la realidad que estaban viviendo. En cuanto a la relación entre docente y estudiantes, consideraban que estos últimos debían ser parte del proceso de aprendizaje, pero desde un rol activo y participativo, y no como meros receptores de los contenidos que el profesor creía conveniente dictar. Estos temas fueron muy importantes para estos jóvenes, a tal punto que se convirtieron en pilares en la gesta del 18.

Durante el periodo, considerado acorde para la formación, el docente y la institución educativa, son los encargados de seleccionar, según su criterio, los conocimientos y contenidos que crean necesarios para transmitir a los educandos. Esto no solo muestra lo asimétrico de la relación entre los sujetos de la experiencia, sino, sobre todo, la potestad y el rol protagónico que poseen el educador y la institución al momento de la formación.

En lo que respecta a la manera de transmitir ese conocimiento por parte del educador al educando, es para todos iguales. Es decir que el conocimiento establecido como necesario para la formación de la persona, es transmitido a todos por igual, de la misma manera y en el mismo tiempo. Esto desestima cuestiones que tengan que ver con los diferentes tiempos y maneras de aprender de cada educando. Ya que su rol es pasivo y de recepción del conocimiento, no puede objetarlo y quedan de lado sus condiciones particulares en el proceso de aprendizaje. Esto reafirma los roles establecidos para cada uno de los sujetos de la experiencia, por esta mirada y la asimetría en la relación.

Podemos mencionar una mirada teórica muy diferente a la planteada anteriormente. Paulo Freire señala en su libro *Educación y Cambio* (1981), que la educación tiene un carácter permanente. Esto se debe a que el hombre, se sabe inacabado y por eso se educa.



Esto es importante, ya que denota la importancia de la visión del hombre, ya que no habría educación, si se asumiese como acabado.

El hombre se para en una realidad cambiante y se pregunta quién es y adónde va. Asume que esa realidad cambia y por lo tanto el también cambia. Esto lo hace inacabado, y busca por medio de la educación aggiornarse a los nuevos tiempos, realidades y contextos.

La educación es una respuesta de la finitud de la infinitud. La educación es posible en el hombre, porque es inacabado y se sabe inacabado. Esto lo lleva a su perfección. La educación, por tanto, implica una búsqueda realizada por un sujeto que es el hombre. El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella. Según esto, nadie educa a nadie. (Freire P. , 1981, pág. 8)

En lo que respecta a la relación entre educador y educando, el pensador brasilero plantea que, no hay seres educados y no educados, sino que todos estamos en proceso de constante educación, educándonos. A la vez, menciona que, los diferentes grados de educación no son absolutos, ya que la sabiduría parte de la ignorancia, como no hay educados absolutos no hay ignorantes absolutos. Al incluir la idea de que el hombre se percibe como inacabado debido a que está en una realidad en constante cambio, que lo cambia, cuyo camino para aggiornarse es la educación. Ese proceso de aprendizaje se da a lo largo de toda la vida, es decir que la antigua visión de que hay un tiempo de formación con conocimientos necesarios y universales, queda desestimada por Freire al considerar que ni los conocimientos, ni los grados de educación, ni los momentos para educarse son absolutos, frente a una realidad que está en constante cambio.

Con esto, el autor brasilero plantea nuevos roles para los sujetos de la experiencia. En lo que respecta al profesor, y teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, que no hay educados y no educados, sino que todos están en proceso de educarse, Freire da cuenta de lo inacabado del profesor también. El mismo, antes que profesor es una persona que está en constante transformación, educándose aprendiendo. Además, en su rol docente la situación es la misma, ya que la realidad de los procesos formativos cambia constantemente, como así también los contenidos, formas y estrategias de enseñanza aprendizaje, tanto para el como para los y las estudiantes.

Con esta perspectiva de una realidad cambiante que, hace al hombre inacabado y le exige tener que transformarse constantemente, el docente ya no puede pararse en la postura de superioridad que antes tenía, de ser el que enseñaba o iluminaba con su conocimiento a un grupo de ignorantes, sino en la actitud humilde del que comunica un saber relativo a otros que poseen otro saber relativo (Freire P. , 1981, pág. 8).



El educador deberá tener en cuenta a los dos sujetos de la experiencia. Por un lado, a el mismo, y afrontar su trabajo con responsabilidad y compromiso, lo cual significa, tener la capacidad de reconocer que es parte de una realidad cambiante, la cual lo interpelara, tanto personal como profesionalmente, y lo hará transformarse para poder aggiornarse a los nuevos tiempos. Por el otro, reconocer la importancia y necesidad de la activa participación del educando en su proceso de aprendizaje, dejando de lado la antigua concepción de un estudiante cuyo rol era pasivo y solamente de recepción de los conocimientos que el educador seleccionaba y transmitía como convenientes. En este último sentido Freire puntualiza un criterio al que no se debe renunciar:

El hombre es sujeto de su propia educación, no puede ser objeto de ella" o, dicho más sencillamente, "nadie educa a nadie". Todos tenemos una riqueza y una potencialidad que el educador debe contribuir a que emerja con fuerza (Freire P. , 1981, pág. 2).

Esta mirada, asigna un nuevo rol al educando, un rol más activo y protagónico en su propio proceso de aprendizaje y en su relación de experiencia con el docente. El educando deja de tener un rol de mero receptor de los conceptos que transmitía el docente, para pasar a trabajar de manera crítica, mediando la tensión entre objetividad y subjetividad, teniendo conciencia de la realidad y el contexto, para aprender lo que le es necesario para transformarse y transformar al mundo. Ya no recibe de manera pasiva la visión de la realidad y los conocimientos o herramientas que el docente creía necesarias (en su rol de superioridad y poseedor único del saber) para vivir en ella. Sino que ahora, se reconoce como parte de una realidad cambiante que lo interpela, y asume el protagonismo de esa realidad y por lo tanto de su propio proceso de aprendizaje, participando como responsable del mismo. Retomando a Freire:

Vivir apasionadamente la palabra y el silencio, significa hablar "con", para que los educandos también hablen "con". En el fondo ellos tienen que asumirse también como sujetos del discurso. Y no como repetidores del discurso o de la palabra del profesor. (Freire P. , Educación y Cambio, 1981, pág. 31)

Retomando lo dicho anteriormente, la educación tiene como objetivo la formación de capacidades de los individuos, a fin de que los mismos puedan transformar su realidad social en la que están insertos, de acuerdo al contexto y los valores vigentes en un momento histórico determinado. Es decir, que la educación busca formar las capacidades en los individuos para que puedan adaptarse a la realidad que viven en un momento determinado.

Frente a esta idea, en la obra *Breve análisis del concepto de Educación Superior* (Guerrero Barrios & Faro Resendiz, 2012) se retoma a Ibáñez en lo que respecta a la tarea de



la Educación Superior, mencionando que la misma tiene como objetivo, formar profesionales competentes, es decir, individuos capaces de resolver, de manera creativa, eficiente e idónea, los problemas de la sociedad. De esta manera, posiciona a la Educación Superior como motor de transformación, ya que permitirá solucionar problemas sociales.

Las instituciones de Educación Superior se constituyen como las encargadas de formar a los jóvenes y adultos, para dicha misión. Por lo tanto, su función es propiciar un ambiente educativo donde la creatividad y la innovación sean protagonistas, en donde además de brindar las herramientas para la solución de problemas sociales, a la vez ayude a formar y preparar mejores profesionales para el futuro, tanto colectivo como individual. “Una educación universitaria debería preparar a los estudiantes a entender y manejar de forma inteligente la vida moderna” (Chickering & Gamson, 1987, pág. 2). La universidad asumió esta misión profesionalista, a mediados del siglo XVI, la cual tuvo su origen en Francia, con la creación del modelo Napoleónico. Tal como lo menciona Pablo Buchbinder (2005), la universidad era el ámbito de desarrollo y formación de profesionales. De tal manera, que era considerada, un organismo del estado, que otorgaba certificación (títulos), el cual habilitaba al individuo, una vez terminado su trayecto académico por la institución de Educación Superior, a desempeñarse como profesional.

El caso de la historia de la universidad en Argentina tuvo una raíz europea, pero a medida que paso el tiempo fue incorporando su impronta. En 1613 se crea la primera universidad, fundada en nuestro país, la Universidad de Córdoba. En sus orígenes se llamó Universidad de Córdoba y cuando se crea el estado nacional argentino en 1810 pasó a nacionalizarse, adquiriendo el nombre de Universidad Nacional de Córdoba. En sus comienzos, bajo la dirección de los jesuitas, fue una escuela religiosa, cuya misión era la formación de clérigos. En 1623, con la asunción de la orden franciscana, recibe autorización papal para expedir títulos universitarios. Hasta fines del siglo XVIII, continuo con su misión, brindar formación teológica. Es válido aclarar que, al ser dirigida por el clero y la influencia de la aristocracia cordobesa, esta casa de altos estudios, tenía un perfil elitista y orientado al catolicismo.

Hacia fines de siglo XIX, las universidades argentinas, se organizaron siguiendo el modelo francés, también llamado napoleónico. El objetivo del mismo era formar profesionales, y las universidades eran entes del Estado que no solo formaban a las personas, sino que certificaban era profesionalización, con el título. Vale la pena destacar, que quienes acudían a las universidades, lo hacían con ese fin, obtener un título profesional. En nuestro país preferentemente, el de médico y abogado.



Este sería el rol principal de las universidades argentinas a principios de siglo XX, dejando de lado el desarrollo de la ciencia y la cultura, apostando a la formación de profesionales. En ella se formaban, los futuros dirigentes políticos de la época. Al ser una universidad dirigida por la elite gobernante, ellos formaban a sus herederos en el poder, es decir iban de la universidad al poder, del poder a la universidad. Frente a este contexto, se produce un hito fundamental en la historia, no solo de la educación superior, sino también de Latinoamérica, la Reforma Universitaria de 1918.

Este movimiento surge en la Universidad Nacional de Córdoba, desde el sector estudiantil, el cual exigía cambios en una universidad totalmente conservadora. Los estudiantes, planteaban cambios en los planes de estudios y modernización de los contenidos, ya que entendían que la universidad estaba enajenada de la realidad en la que estaba inserta, y eso la alejaba de la sociedad, debido a que los planes y contenidos eran muy antiguos, y no contemplaban y brindaban soluciones a los problemas de esos tiempos. A la vez, exigía una transformación en la organización del gobierno universitario, con la inclusión del claustro de estudiantes, en el mismo.

El punto de inflexión que da origen al movimiento reformista, es el cierre del Hospital de Clínicas, en la ciudad de Córdoba Capital, lugar que albergaba a aquellos estudiantes que venían del interior de la provincia y de otros lugares.

Tal como se mencionó anteriormente, y retomando a Buchbinder (2005), la Reforma del 18 trascendió lo académico, a tal punto que, en sus declaraciones y manifiestos lo que respecta a los cambios en planes y contenidos, planteaba cambios, pero ninguno grandilocuente. Los jóvenes del 18, consideraban que el primer paso era un cambio estructural de la universidad, y veían como punto fundamental, la inclusión de los estudiantes en el gobierno universitario. Buscaban que la universidad se adaptará a los nuevos contextos y realidades, y los jóvenes eran los portadores de ese cambio.

La reforma trascendió a la universidad misma, fue un hito político y social, que incluso supero las fronteras de Córdoba, y de nuestro país, para convertirse en un grito latinoamericano.

Entre los postulados más importantes de la Reforma del 18, se encuentra el cogobierno, la autonomía y la libertad de cátedra. Tal como se viene mencionando, los jóvenes reformistas planteaban la necesidad de incluir a los estudiantes, en la organización gubernamental de las universidades, a fin de formar un gobierno tripartito (directivos, docentes y estudiantes).



La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa. (Roca, y otros, 1918)

Otro de los principios de la Reforma que trascendieron las fronteras de espacio y tiempo, ya que llega hasta la actualidad, es la autonomía. La misma es un pilar de las universidades argentinas, y consiste en que las mismas tengan la libertad en lo que respecta a su organización política gubernamental y académica. Es decir que cada universidad tiene la potestad de crear sus propias normas jurídicas (estatutos y otras necesarias), elegir sus autoridades y estructurar su gobierno de acuerdo a lo que considere adecuado y necesario, en consonancia con su idea. Además, le permite decidir que enseñar, que investigar y como relacionarse con la sociedad. A la vez le da la posibilidad a la universidad de organizar el financiamiento y ejercer la Autarquía. La misma consiste en cada universidad, puede administrar libremente los fondos que le son asignados del presupuesto nacional, proveniente de los impuestos de la ciudadanía.

En lo que respecta a la organización gubernamental, los jóvenes reformistas plantean, como complemento a la autonomía, el cogobierno. Este remite al ejercicio de la democracia universitaria, que se desenvuelve a través de la participación política de los diferentes sectores que componen a la Universidad. Esto quiere decir que sus miembros pueden ser elegidos y elegir a sus representantes en los cargos electivos que, a través de los órganos colegiados correspondientes, participan en el debate y en el dictado de las normas que rigen la vida universitaria. Históricamente nuestras Universidades establecieron un gobierno tripartito, compuesto por docentes, estudiantes y graduados/as. Tal como lo menciona Adriana Puiggrós (Aliaga, y otros, 2018, pág. 57), la idea de cogobierno tiene diversas acepciones. En 1918, cogobierno era el reconocimiento de los estudiantes, de los docentes y de los graduados como sujetos de derecho. En particular, el reconocimiento de los estudiantes como actores del proceso educativo y no simplemente como sujetos de depósito (en términos de Paulo Freire) de un discurso, del discurso tradicional, de las generaciones mayores. Hay un fuerte reconocimiento del carácter de los universitarios como sujetos políticos.

Otro punto planteado en la Reforma, en relación con la autonomía, es el de la libertad de cátedra. El mismo plantea que cada docente tiene la posibilidad de enseñar e investigar lo que considere necesario y pertinente. A la vez plantea el respeto y la libertad a cualquier ideología o creencia que posea cada docente.



Estos cambios, buscaban transformar y modernizar una universidad que los jóvenes consideraban como anacrónica y aislada de la realidad de la época. No solamente conservadora y cerrada a los cambios, sino también al ingreso de personas que no pertenecieran a la élite fundante.

Deodoro Roca, una de las personalidades emblemáticas del '18, tomaba posición contra el aislamiento de la realidad: “el puro universitario es una cosa monstruosa”. Esa afirmación se opone al estudiante ensimismado y abstraído del contexto, que se aleja de la vibración del pueblo que, con su esfuerzo, sostiene sus estudios. Por eso es preciso que la universidad redefina el concepto de extensión, que deje de ser el “movimiento hacia fuera” que la antigua universidad realizaba, sin duda con compromiso, en busca de un entorno frecuentemente desconocido. (Aliaga, y otros, 2018, pág. 88)

Además de los cambios ya mencionados, se planteó una transformación en la elección e ingreso del cuerpo docente, el cual no se daba por concurso, sino que por traslado parental. Esto conlleva, una propuesta de cambio en el rol docente.

Se requiere para ello de educadores “generosos”, capaces de interpelar su propia formación y producir aprendizajes reales y efectivos, que estén dispuestos a revisar y actualizar sus prácticas e incorporar desafíos pedagógicos más propios de otros niveles educativos, sobre cómo y para qué enseñar, entre otros. (Aliaga, y otros, 2018, pág. 87)

Además del pedido de actualización y modernización de los planes de estudios, se le agregaba el pedido de una renovación pedagógica en la enseñanza, la cual incluya una actualización técnica, de infraestructura y equipamiento (Abratte, 2012). Esta modernización posibilitaría a la universidad la apertura y participación en la sociedad en la cual está inserta. El objetivo de los jóvenes del 18, era lograr una universidad reformista y no una reformada. Es decir, que la misma tenía que estar en un proceso de cambio constante (no quedarse con una sola reforma y para siempre), ya que las sociedades cambian constantemente. Los mismo, exigían que la universidad tenga la capacidad de ir adaptándose a las nuevas realidades, y contextos que vivían las sociedades. A tal fin, era indispensable la participación de todos los actores que formaban parte de la universidad, en especial los jóvenes quienes históricamente han sido el motor de cambio. “No hay zanahorias suficientes ni palos suficientes para mejorar la educación de grado sin el compromiso y la acción de los estudiantes y profesores. Ellos son los preciosos recursos en los cuales la mejora de la educación universitaria depende” (Chickering & Gamson, 1987, pág. 1).



Los postulados de la Reforma del 18 han sido vectores a seguir a lo largo de la historia de las universidades, los cuales han trascendido diferentes situaciones y contextos, como lo fueron suspensiones e inhibiciones en gobiernos de facto y de otras raigambres.

Tanto la ampliación en el gobierno universitario, como la autonomía y la posibilidad de apertura para que los hijos de obreros e inmigrantes puedan acceder a las universidades, y así tener la posibilidad de ascenso social, marcaron el camino de la universidad argentina. Con el paso del tiempo, dichos postulados, que a principios de siglo eran un objetivo a alcanzar, se fueron convirtiendo en los cimientos, para que, en la actualidad, se generara una mirada renovadora de la universidad argentina. La cual, siguiendo el lema de los jóvenes del 18 “queremos una universidad reformista y no solamente reformada”, una universidad que se pueda adaptar a los diferentes cambios que la sociedad va experimentando, a los diferentes contextos y realidad que exigen a la universidad que se adapte a fin de garantizar el derecho a la educación. “Una Universidad que conozca todas las vertientes del pensamiento, pero que se alimente de nuestra fecunda historia nacional, argentina y latinoamericana” (Aliaga, y otros, 2018, pág. 89).

A lo largo de la historia de nuestro país, la educación ha tenido que atravesar diferentes momentos y situaciones, las cuales le fueron dando forma, para hacerla lo que es hoy. Los postulados reformistas, de una u otra manera, con más o menos incidencia, han estado presentes en este proceso. En sus orígenes, la educación fue una herramienta de selección de las elites dominantes, posteriormente un espacio de homogeneización de la sociedad. En muchos momentos trato de incluir, y en mucho logro lo contrario. En muchos momentos fue exclusiva de una clase y en otros, como en la actualidad llegó a ser un derecho. El cual, fue erradicado en gobiernos que planteaban un achicamiento del estado, con el ideal que la educación era un servicio y cada ciudadano era responsable de la misma. En esos periodos, se dejó de garantizar el derecho a la educación y uno de los caminos fue el ataque a la educación pública. La educación superior en particular, fue víctima de estos atropellos, no solo con ataques de desprestigios a través de los medios, sino también con políticas que cercenaban su autonomía y su accionar y en algunos momentos de nuestra historia, con la persecución de sus actores.

A lo largo del tiempo, en nuestro país, se intentó mantener en alto la importancia de la educación, no solo para el desarrollo de las personas, sino también de la sociedad. En lo que respecta a la educación superior, esta visión, estuvo relacionado al ideal reformista, el cual planteaba que una universidad alcanzaría su máximo desempeño, cuando fuera capaz de adaptarse y a la vez modificar, la sociedad en la que está inserta.



De esta manera se generaría un proceso en el cual la sociedad determina a la universidad y esta a su vez, la transforma. En esta constante adaptación a las nuevas realidades, debían participar todos sus actores, pero principalmente los estudiantes, que eran vistos como el motor de cambio. Este ideal selló una postura de nuestra educación superior, defendiendo su calidad e importancia para el desarrollo de la sociedad, siendo un derecho para cada uno de nuestros ciudadanos y ciudadanas. En el caso específico de la universidad, a lo largo de la historia, los diferentes actores que en ella habitan, fueron protagonistas de luchas para que la misma sea inclusiva y de calidad. A través de los años, la educación en general y la educación superior en particular, han seguido el ideal reformista de adaptarse a la sociedad en la que están insertas, no estancarse, y no debilitarse o ceder antes las adversidades que esta pueda plantearle.

A principios del 2020, la pandemia mundial, llamada COVID-19, sorprendió al mundo y lo obligó a cambiar su cotidianeidad. La educación en general y la educación superior en particular, no quedaron exentas de esta situación. No solo fue necesaria, sino indispensable, esta postura de la reforma, de una universidad reformista, que se adapte a los diferentes cambios.

La pandemia COVID-19 ha promovido que las instituciones universitarias lleven adelante una serie de esfuerzos institucionales, académicos, tecnológicos, etc. Cambios que no estaban en sus agendas y para los cuales, en muchos casos no había preparación previa". (Falcon, 2020, pág. 24)

A partir de la Resolución del Poder Ejecutivo (Resolución-2020-108-APN-ME, 2020), se resolvió la suspensión de actividades académicas.

La pandemia cambió el mundo. En efecto, todos los ámbitos de la vida pública se vieron afectados por la mayor crisis sanitaria a nivel global en un siglo. Y la educación no permaneció ajena a este shock externo. Instituciones, decisores, profesores y estudiantes: todos nos vimos forzados a adaptarnos rápidamente a la nueva normalidad, que irrumpió sin previo aviso. (Barbieri, 2020, pág. 19)

Frente a este contexto de incertidumbre, el sistema universitario en su conjunto, asumiendo su responsabilidad y el protagonismo que le era demandado, actuó en consonancia con el Estado Nacional, con rapidez, esfuerzo y compromiso, a fin de garantizar el derecho a la educación, como bien público y social, del cual el Estado es garante.

El primer aspecto que emergió en este contexto, fue el de generar un marco de referencia que permitiera dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje. A tal fin, la inclusión de la tecnología, fue el camino a seguir. En ese momento, la mayoría de las



instituciones universitarias, contaban con esquemas aprobados o en vía de aprobación, para la implementación (en algunos casos de manera paulatina), de carreras o espacios de educación a distancia. Es válido aclarar que, esta situación adelantó todos los procesos. Debido a la urgencia de la situación se utilizaron las estructuras y equipamientos de la educación a distancia, para sobrellevar este momento y garantizar el derecho a la educación.

Sin dudas, el uso de tecnologías de la información y comunicación asociadas a la educación y gestión de las instituciones, permitió que muchas de nuestras actividades académicas puedan continuar, pero como se observa en este libro eso se basó en una enorme capacidad de respuesta, fuerte responsabilidad de los docentes, fervor de los estudiantes y acompañamiento del personal no docente. (Juri, 2020, pág. 22)

Esta adaptación de las estructuras antes mencionadas se llevó a cabo con el fin de continuar con el dictado del periodo lectivo a través de la *Educación Remota de Emergencia* (ERE). En el texto *Enseñanza Remota de Emergencia*, textos de discusión, los autores la definen de la siguiente manera:

A diferencia de las experiencias planificadas desde su origen y diseñadas para estar en línea, la enseñanza remota de emergencia (ERE) es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanzas totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis. (Hodges, Moore, Lockee, & Trust, 2020, pág. 17)

Vale la pena aclarar que, entendida así, la ERE se diferencia de la EAD. Esta, en primera instancia es una modalidad que ha perdurado a lo largo del tiempo, con una estructura propia, roles definidos y contratos establecidos entre los diferentes actores y no ha sido una solución temporal a un problema inmediato como sucedió con la ERE en tiempos de COVID-19.

Con el fin de dar cuenta de esta diferencia e ir definiendo los conceptos que se desprenden del problema de investigación, se dirá que la EAD implica una adaptación, no solo por parte de los diferentes actores del sistema educativo, sino fundamentalmente en lo que respecta a su metodología de implementación, la cual en principio intentó ser una réplica



de la modalidad presencial. Dicho proceso no tuvo resultados positivos, ya que la EAD exige sus propios métodos.

A finales de los años 80 se empezó a hablar de los criterios necesarios para llevar adelante una EAD de calidad. A medida que esta modalidad se fue afianzando como alternativa y no como complementaria a la presencialidad, fue necesaria la creación de criterios de calidad y evaluación de la misma. Esto generó un fortalecimiento en la propuesta virtual de los sistemas educativos.

La utilización del término EAD en entornos virtuales se considera a partir de la postura de García Aretio (2017), quien la describe en los años 60, como una modalidad que comenzó a tener auge en Estados Unidos, inicialmente apoyándose en el sistema postal, es decir por correspondencia, pero que con el pasar de los años y los avances tecnológicos se ha ido adaptando hasta transformarse en lo que hoy se conoce como entornos virtuales.

“A la Educación a Distancia se la definió como una modalidad de enseñanza que propone formas específicas de mediación del proceso de enseñanza y aprendizaje, con referencia a modelos pedagógicos específicos. Dicha mediatización se realiza utilizando materiales de estudio, tecnologías de comunicación y estrategias de interacción; incorporando los más idóneos y potentes, considerando las restricciones de los soportes”. (Campi & Gutierrez Esteban, 2018, pág. 34)

En este sentido, Chaves Torres plantea: “Desde que se incorporó el uso del computador y la red internet en los procesos educativos a distancia, se ha utilizado indistintamente denominaciones como *e-learning*, educación en línea y educación virtual”. (Chaves Torres, 2017, pág. 19). El mismo autor, retomando a Simpson y Anderson (2012) y Aparici (2002), esboza diferentes generaciones de desarrollo en la EAD, las que se caracterizaron por el uso de diversos soportes que van desde el material impreso y el sistema de correspondencia a la informática y los actuales medios digitales, pasando por diferentes tecnologías analógicas, la radio, la televisión y los videos. En la actualidad, la EAD se encuentra en su cuarta generación o generación digital que integra diversos medios tecnológicos a través de redes, principalmente internet y sus servicios, permitiendo comunicación en ambos sentidos y actividades sincrónicas como teleconferencias (Chaves Torres, 2017, pág. 30).

A lo largo de la historia, la educación y su rol han ido mutando, a fin de adaptarse a los distintos contextos y realidades. Esto ha llevado a la aparición de formas alternativas de educación, tal es el caso de la EAD. La misma ha ido tomando impulso con el correr del tiempo. Aretio (2017), define a este fenómeno como disruptivo, ya que, frente a la necesidad



de cambios en la educación, la modalidad a distancia en entornos virtuales irrumpe generando cambios radicales. “La incorporación, o mejor dicho la integración de las tecnologías en los procesos educativos, está obligando a cambios radicales en las estrategias de enseñanza y en los procesos de aprendizaje” (García Aretio, 2017, pág. 15).

La aparición de la EAD en entornos virtuales no solo cambia la manera de enseñar y aprender, sino también los roles de los diferentes actores. Batista (2011) sostiene que el docente deja de ser el centro del proceso de enseñanza y cede el protagonismo al estudiante. Esto genera un cambio de rol y de función del docente, quien ya no solo diseña las actividades y los espacios, sino que guía al estudiante a través del proceso de enseñanza aprendizaje.

De hecho, Batista (2011, pág. 53) subraya la necesidad de replantear las competencias y las tareas que el profesorado debe moldear o ayudar a orientar, ya que retiene que el profesor no es un transmisor de contenidos, sino un diseñador de espacios de aprendizaje.

Hoy en día su principal función consiste en ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” de manera autónoma en esta cultura del cambio y de promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que aprovechando las potencialidades de las herramientas TIC exijan de los alumnos un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información. (Spagnolo, Borger, & Gandini, 2020, pág. 471)

Esto deja en claro que, en la EAD en entornos virtuales, el soporte y los recursos son importantes, pero no hay que deslindarse de los criterios pedagógicos del ámbito de aplicación y del sujeto del acto. “A partir de un ejercicio de empatía el docente debe hacer lo posible por comprender cómo los estudiantes de un determinado grupo aprenderán de forma más eficiente y satisfactoria” (Bautista, 2011, pág. 57).

Es necesario tener en cuenta que tanto el docente como las y los alumnos, en el contexto de esta investigación provienen de la presencialidad, lo cual puede llevarlos a intentar replicar las acciones de esa modalidad en la EAD en entornos virtuales. Es por esto que Batista (2011) y Gisbert, González, & Esteve (2016), plantean la necesidad de que los docentes generen estrategias de aprendizaje pensadas desde el sentido pedagógico y disciplinar, pero teniendo en cuenta los recursos tecnológicos. Es decir, que las estrategias de enseñanza y aprendizaje sean creadas y pensadas desde y para la EAD en entornos virtuales.

En lo que respecta a las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en la EAD, y a la vez que pueden ser adaptadas a la ERE, se puede decir que el punto



de partida en su selección y adaptación es el cambio de rol docente. El mismo, deja de ser el centro de la escena y poseedor único del conocimiento, y pasa a ser un guía en el camino del aprendizaje y un creador de escenarios propicios para dicha acción.

En cuanto a la tarea del profesorado en las aulas virtuales mencionamos la gestión de contenidos, diseño de actividades, selección de recursos digitales, elaboración de materiales didácticos, seguimiento y evaluación de los aprendizajes. Se suma a estas tareas la mediación en los procesos de comunicación en su conjunto, que tienen lugar en el campus virtual. (López, 2018, pág. 152)

Retomando lo mencionado anteriormente, este cambio puede ser relacionado con el ideal de uno de los principios de la Reforma del 18, el cual objetaba la centralidad del profesor en los procesos de aprendizaje, como protagonista principal del mismo.

A fin de llevar a cabo dicha función, el docente debe pensar y poner en práctica diferentes estrategias de enseñanza, para las cuales debe seleccionar y aplicar diferentes recursos. Es válido aclarar que, para llevar a cabo este proceso es necesario que el docente reciba una capacitación adecuada y por sobre todo actualizada.

Y en ese sentido, se aboga por dar un paso más en la formación de los docentes, que demasiado a menudo han visto hasta la fecha como la formación que recibían sobre TIC era genérica, técnica u orientada en exceso a la alfabetización más elemental, desligada del ámbito disciplinar y de la reflexión pedagógica o didáctica. (Gisbert Cervera, González, & Esteve, 2016, pág. 78)

En el libro *Innovaciones Didácticas* (Imperatore & Gergich, 2017), se plantean diferentes secuencias didácticas, en donde lo que varía es la relación que existe entre las estrategias didácticas y las comunicacionales. Esta relación permite que los docentes tengan un abanico de herramientas para lograr clases más abiertas, es decir con mayor participación de los estudiantes; o al contrario más cerradas, en donde el centro lo ocupa el contenido. Tal como se menciona anteriormente, la EAD en entorno virtual, es el escenario propicio para que el protagonismo de los contenidos y el docente, sean cedidos en favor de las actividades y los y las estudiantes.

En las diferentes secuencias se plantean una serie de estrategias de enseñanza y aprendizaje que utilizan una variada gama de recursos al momento de ser puestas en práctica. La variedad de herramientas va desde recursos audiovisuales, como películas o videos de la plataforma *YouTube*, a la utilización de las distintas redes sociales.

La labor del docente, tal como se menciona anteriormente consiste en seleccionar y conjugar los diferentes recursos a fin de implementar las diferentes estrategias de enseñanza y



aprendizaje que pensó, con el objetivo de desarrollar una clase que cumpla con sus objetivos, los de los y las estudiantes y los que la modalidad exige.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje (E - A) plantean diferentes tipos y estructuras de encuentros virtuales, los cuales poseen diferentes tipos de organización. Los encuentros pueden ser asincrónicos, con apoyo de materiales bibliográficos digitalizados, donde la clase es entregada a las y los estudiantes de manera escrita, en la cual el docente anticipa lo que se verá en la bibliografía. Puede ocurrir en este tipo de encuentro que, en lugar de ser escrita la clase, el docente registre la misma haciendo uso de soportes audiovisuales. En ambos casos los y las estudiantes tienen la posibilidad de intercambiar opiniones, dudas o conceptos entre ellos y con el docente por medio de foros y espacios virtuales de debate.

Otro tipo de encuentro es el sincrónico, en el cual el docente interactúa de manera directa con los y las estudiantes mediante una videollamada o videoconferencia.

Al momento de llevar a cabo una clase, el docente puede aplicar infinidad de recursos tecnológicos utilizando las diferentes posibilidades que nos brindan las redes sociales. “El carácter innovador de estas prácticas reside en la manera de construir una secuencia didáctica que se apropia de las herramientas y recursos de las TIC y las pone a su servicio” (Imperatore, 2017, pág. 53). Retomando a Imperatore (2017, pág. 49), cuando estas posibilidades que brinda la tecnología, no están enmarcadas en un conjunto de estrategias de enseñanza aprendizaje, su utilización suele ser un cúmulo y amontonamiento de recursos que no se relacionan entre sí, y no tienen un valor en sí mismos.

A la vez, cada institución tiene una postura que da forma a su idea, no solo de cómo debe funcionar y estar organizada la educación en general, sino también y principalmente en este caso, en lo que respecta a la EAD y el lugar que esta ocupa en su estructura. En el caso de UNVM, se llevó a cabo un SIED (Sistema de Educación a Distancia) (UNVM, Resolución Consejo Superior N° 030.2018, 2018), el cual fue presentado y aprobado por CONEAU en el año 2018. En el mismo, se plantean diferentes objetivos principales, la función y la misión de la implementación de la EAD, en dicha universidad. Las cuales se retomarán y desarrollarán más adelante.

A partir de la descripción de los diferentes aspectos que conforman y caracterizan la EAD, su historia, su materialización y el rol que actualmente ha asumido, y tal como se menciona en el texto de RUEDA (2020) y frente a la excepcionalidad pedagógica, se optó por implementar lo que se denominó "educación remota de emergencia". La misma no es considerada como EAD, ya que no es planificada como tal, y no hay contrato previo entre docente, alumno/a e institución sobre la relación que se da en dicha modalidad entre esos



actores. Esto no impidió que las estructuras y herramientas de la EAD sean adaptadas a la modalidad antes mencionada, para poder cumplir con el periodo lectivo vigente y garantizar el derecho a la educación. En tal sentido, los miembros de RUEDA (2020) manifiestan: “Los equipos de educación a distancia de las universidades asumimos así el compromiso de acompañar la decisión política de seguir dando clases en esta coyuntura, convencidos de nuestro aporte a hacer efectivo el derecho a la educación”.

Frente al contexto planteado por la pandemia del COVID-19, y la necesidad de garantizar el derecho a la educación, por medio de la ERE, fue necesaria la implementación de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje (E-A). Las estrategias de E-A tienen un carácter intencional, por lo tanto, implican un plan de acción.

Nos estamos refiriendo, por tanto, a las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar la realización de la tarea, cualquiera que sea el ámbito o el contenido del aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje, así entendidas, no son otra cosa que las operaciones que realiza el pensamiento cuando ha de enfrentarse a la tarea del aprendizaje. (Beltrán Llera, 2003, pág. 55)

Las estrategias pertenecen a una clase de conocimiento, llamado procedimental, el cual hace referencia, al “como” se hacen las cosas. Este tipo de conocimiento, no está explicitado en el *currículum*, tal como lo pueden estar las técnicas y procesos de E-A.

Al hablar de estrategias de E-A, se hace referencia a 5 tipos de estrategias diferentes, ya que las llevan a cabo dos tipos de sujetos diferentes. Las estrategias de enseñanza, las desarrollan los docentes, mientras que las de aprendizaje los estudiantes.

Esta diferenciación, no hace significar que no estén articuladas en el proceso de E-A, todo lo contrario, son complementarias. En lo que respecta a las primeras, se ha venido hablando desde el comienzo de este capítulo, al hacer referencia al rol que tenía y tiene el docente. Ese rol, es puesto en marcha en la clase, por diferentes estrategias de enseñanza que, no solo lo hacen posible, sino que dan cuenta de él. Desde los orígenes de la educación, el rol del docente fue el de transmitir conocimiento a otro, el cual era considerado inacabado, y carente de ese conocimiento, el alumno. Ese proceso ponía en juego diferentes estrategias por parte del docente. Por ejemplo, la selección, organización y elaboración de los contenidos a enseñar. Como así también, la manera de organizar la clase, todos juntos en un mismo lugar, para que todos aprendieran lo mismo y al mismo tiempo.

Esa postura de poseedor del conocimiento, no solo es una estrategia para ordenar y comandar la clase, sino que también requiere de otras estrategias. Un ejemplo de esto, son las



clases cátedra, donde el docente, es quien desarrolla el tema desde la cuestión teórica, sin permitir intervenciones, participaciones o cuestionamientos por parte de las y los alumnos, a los cuales por medio de estas estrategias implementadas por los y las docentes, eran puestos en un rol meramente receptivo y pasivo.

Vale la pena aclarar que, en la antigua mirada, el proceso de transmisión de conocimiento del docente al estudiante, limita a un número diferentes estrategias al de la construcción de conocimiento. En ese caso, las estrategias de aprendizaje que, el estudiante pone en juego, debido a su rol de receptor pasivo en el proceso, se vinculan más con cuestiones de atención y concentración en la clase, que, de construcción del conocimiento, el cual requiere de otro rol diferente por parte del estudiante.

Esta situación conlleva una de las ambigüedades y fracasos de la institución educativa que, por un lado, quiere ser una institución democrática y, por otro lado, está repleta de hábitos autoritarios por parte del propio docente o del sistema a nivel general, que limitan la participación y la autonomía del alumnado, dejándole un papel secundario en el proceso educativo. (Puig Rivoira, 2000)

Tal como se ha mencionado anteriormente en este trabajo, el rol del docente y el estudiante han ido modificándose. Los jóvenes de la Reforma de 1918 planteaban un cambio en sector docente, dentro de las universidades. En ese momento, los planes de estudios estaban enajenados de la realidad circundante. El rol del docente, el cual era el protagonista principal del proceso educativo, era el de asegurar que esos conocimientos teológicos llegarán a los y las estudiantes. Ese protagonismo y autoridad, dejaban de lado el pensamiento y la opinión de los y las estudiantes, que, si bien eran conscientes de lo que sucedía y de la necesidad de un cambio, eran puestos en un rol pasivo de receptores de los contenidos planteados por el docente. Con el paso del tiempo el docente ha dejado de ser el centro y protagonista del proceso de E-A, visto como poseedor de conocimiento. El mismo pasa a ser el creador de posibilidades para la producción y construcción del conocimiento.

Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo - la de enseñar y no la de transferir conocimientos. (Freire P. , 2004, pág. 22)

Ha cedido el protagonismo al estudiante, y ha pasado a ser un guía y propiciador de espacios y actividades que le permitan al estudiante, llevar a cabo su propio camino de aprendizaje, que le permita descubrir y crear el conocimiento.



Día a día, los profesores han tratado de encarnar estas ideas, que suponen un vuelco en la práctica educativa. Están convencidos de que no es lo mismo diseñar para transmitir conocimientos a los alumnos, que diseñar para que los alumnos puedan construirlos. (Beltrán Llera, 2003, pág. 61)

Si bien los roles cambian y ya no hay una dependencia extrema entre los sujetos de la experiencia (del estudiante para con el docente), las estrategias de E-A, dan cuenta de ciertas relaciones. Una de ellas se basa en que, por medio de la utilización de dichas estrategias, es posible mediar el éxito de la E-A, y a su vez, detectar errores en el proceso, es decir estrategias que no funcionaron, ya sea por una implementación errónea o una selección inadecuada de la misma. Las estrategias pueden medir.

Una forma de averiguar el grado de conocimiento y de dominio de las estrategias de un sujeto es observar cómo enfoca sus tareas escolares. Esta observación se puede realizar en el aula, mientras el estudiante hace sus tareas, o, cuando ya las ha terminado, comprobando los mecanismos mentales implicados en cada una de las tareas realizadas. Este proceso, genera un análisis constante de las estrategias y los sujetos de la experiencia, que las ponen en juego. (Beltrán Llera, 2003, pág. 65)

En lo que respecta a las estrategias de aprendizaje, el estudiante implementará estrategias diferentes a las del pasado, debido a su nuevo rol activo. Ahora el estudiante es el protagonista de su proceso de aprendizaje. Lo cual le permitirá con la guía del docente, pero ya no dependiendo de él, elegir el camino de aprendizaje. Para esto debe poner en juego nuevas estrategias. Por ejemplo, la selección, organización y elaboración de información. La misma ya no es dada en su totalidad por el docente, sino que el estudiante tendrá un papel central en ese proceso.

Vale la pena aclarar que estas tres estrategias, sin el nuevo rol de estudiante son un cúmulo de información inerte. Con el nuevo protagonismo adquirido por estudiante, él es quien elabora y construye el conocimiento, a través de diferentes estrategias de recopilación y análisis de información. Es decir que ya no recibe el conocimiento por parte del docente, sino que este lo guía y genera los espacios necesarios, para que el estudiante lo descubra y cree.

Ahora el estudiante elige que información le es necesaria para llevar a cabo el proceso. Esto genera además, autonomía a la hora de realizar dicho proceso, ya que no depende más del docente.

No basta con poseer un buen repertorio de estrategias cognitivas, hay que tener en cuenta las estrategias «metacognitivas». Es evidente que el estudiante debe tener



conciencia y control de sus propios procesos estratégicos y «disposicionales», es decir, debe tener un enfoque «metacognitivo». (Beltrán Llera, 2003, pág. 64)

Tal como se ha mencionado a lo largo del marco referencial conceptual, la pandemia del coronavirus, obligó a cambiar los hábitos de la sociedad en general y de la educación en particular. En su obra Dussel (2020, pág. 340), hace referencia a que los docentes se vieron obligados a buscar nuevas y distintas posibilidades y modos para establecer y sostener conexiones con los y las estudiantes, las cuales se parecieran a las que se tenían en el aula física.

La creación o reactivación de campus y aulas virtuales, fue la manera elegida para la continuación de las clases.

En principio, si bien muchas instituciones ya contaban con carreras a distancia, o con el uso complementario a la presencialidad, de espacios virtuales, para la mayoría de la comunidad universitaria fue un desafío.

El paso a la virtualidad generaba mucha incertidumbre y preguntas, que iban desde cómo serían las estructuras hasta que soportes se debían y podían utilizar para llevar adelante las diferentes estrategias de E-A, que forman parte de una clase y que a partir de ese momento el formato de la misma sería totalmente desconocido. La capacitación docente, fue clave en este aspecto, para poder ir respondiendo estas preguntas.

Cada espacio curricular y su cuerpo docente, tuvo a su disposición un aula virtual, con el apoyo de un tutor tecnológico, el cual no solo colaboraría en el armado del aula, sino también asistiría a docente y alumnos a lo largo del cursado.

Las aulas virtuales, tienen como función primera, ser el lugar de encuentro entre docentes y estudiantes. Además, funcionan como reservorio de materiales, en donde ambos podrán proponer y consultar bibliografía. Las mismas, posibilitan la utilización de diferentes soportes que permiten y exigen la implementación de distintas estrategias de E-A, para llevar adelante la clase.

La virtualidad plantea diferentes maneras de encuentro en las aulas. Las mismas pueden ser asincrónicas o sincrónicas. En las primeras el docente y el estudiante no realizan el proceso de enseñanza al mismo tiempo. El docente plantea una clase escrita o grabada en la cual desarrolla el tema e introduce y guía en la bibliografía, y la sube al aula. Lo mismo sucede con esa bibliografía. Todo puede ser consultado por el estudiante en cualquier momento. Los materiales pueden ser publicados en diferentes soportes y formatos (documentos, videos, audios, cuestionarios, formularios). Los cuales requieren el uso de diversos recursos, ya sean aquellos que pone a disposición la plataforma o externos.



En lo que respecta a lo sincrónico, tanto el docente como el estudiante llevan a cabo el proceso de E-A, al mismo tiempo y en un mismo espacio, en este caso virtual.

Estos encuentros se dan en tiempo real y en vivo. Las clases sincrónicas se organizan como reuniones, las cuales pueden ser en distintas plataformas (*Meet, Jitsi, Zoom, WhatsApp*). En estas reuniones, docentes y estudiantes interactúan en vivo. Es un aprendizaje grupal, ya que los temas son vistos y tratados, en un espacio en donde todos interactúan al mismo tiempo. La clase sincrónica, puede incluir conferencias, debates, presentaciones, todas actividades grupales.

Significa que todos los involucrados en una actividad deben realizar su parte al mismo tiempo. Tales eventos a veces se llaman eventos en tiempo real o en vivo. Dichos eventos incluyen sesiones de chat, sesiones de pantalla compartida y pizarra, y videoconferencias. (Vlasica, 2020)

Mientras que, en lo asincrónico, la actividad es llevada a cabo de manera autodirigida e individual, ya que el estudiante elige el momento en el cual aprende.

Son aquellas que los participantes pueden experimentar cuando lo deseen. Los materiales de aprendizaje publicados permanentemente y las evaluaciones calificadas automáticamente son claramente asíncronas: los estudiantes pueden leerlas en cualquier momento. (Vlasica, 2020)

La sincronidad y asincronidad de una clase, nos permiten el uso de diferentes soportes y técnicas al momento de pensar y llevar adelante la clase.

Retomando lo dicho por Steiman (2020), estas dos maneras de plantear una clase, en este caso virtual, nos abren un abanico de posibilidades para poder llevar adelante las categorías didácticas en el “pensar la clase”, que plantea el autor.

Vale la pena aclarar que, si bien hay elementos o instrumentos que son característicos de la sincronía y otros de la asincronía, ambos pueden mezclarse al momento de pensar y llevar adelante una clase. Esta hibridación de elementos genera lo que se define como una clase mixta.

Tal como se expresa en el texto del INFOD (2020) este tipo de clase puede utilizar instrumentos de ambas modalidades. Por ejemplo, en un encuentro sincrónico, tanto docentes como estudiantes pueden compartir documentos o videos que son parte de la gama de elementos asincrónicos. Es más, una clase sincrónica, puede ser grabada y compartido luego en una clase asincrónica como video para ser consultado cuando se disponga o se considere necesario, pasando a ser un instrumento asincrónico.



Para llevar adelante una clase sincrónica, es necesario disponer de plataformas que permitan la interrelación en vivo y simultáneo de los diferentes actores. Este tipo de instrumento permite que el docente y el estudiante, compartan un espacio virtual, en un mismo tiempo y puedan interactuar en tiempo real.

En la actualidad y con el contexto de pandemia han adquirido mayor visibilidad, notoriedad e importancia, plataformas como *Meet, Jitsi, Zoom, WhatsApp, Skype*. Las mismas permiten que el docente y el estudiante estén conectados al mismo tiempo y puedan interactuar en tiempo real, de manera virtual.

En cuanto a los instrumentos y técnicas que estas plataformas le permiten utilizar a los docentes, a fin de implementar las diferentes estrategias de enseñanza, pensadas, se puede decir que, durante la ejecución de la clase, el docente tiene la posibilidad de utilizar y compartir una variedad de instrumentos sincrónicos y asincrónicos. Lo mismo puede hacer el estudiante. Al momento de una clase sincrónica, en las plataformas antes mencionadas, los participantes pueden compartir con el resto de la clase, y en tiempo real una variedad de instrumentos asincrónicos. Por ejemplo, documentos en diferentes formatos, videos, audios, gráficos y enlaces. Esos elementos asincrónicos al formar parte de la clase sincrónica, son utilizados bajo esta modalidad.

En lo que respecta a las clases asincrónicas, el docente puede utilizar diferentes instrumentos en diferentes formatos. El único requerimiento es que el estudiante pueda acceder a la clase y materiales, en el momento que lo disponga o lo crea necesario.

Elementos como documentos en diferentes formatos (*pdf, doc, ppt, etc.*), videos, audios son los más utilizados al momento de una clase asincrónica. “La modalidad asincrónica debería permitir trabajar sin estar conectado todo el tiempo. Los estudiantes deberían poder descargar los materiales (en el lugar y momento en que puedan) y poder consultarlos sin conexión” (INFOD, 2020, pág. 5).

Tal como mencionamos anteriormente, la virtualidad permite el aprendizaje colaborativo, esto no deja afuera a la clase asincrónica, más allá que una de sus características es el aprendizaje individual. Existen herramientas para que los estudiantes puedan llevar adelante un aprendizaje colaborativo. Un ejemplo es la plataforma *Padlet*, que da la posibilidad de que cada estudiante pueda realizar diferentes participaciones sobre un tema e incluso intervenciones en las participaciones de sus compañeros y compañeras. Incluso los mismos campus virtuales brinda la herramienta de los foros, más allá de ser una herramienta de comunicación puede ser utilizada con fines didácticos, donde docentes y estudiantes puedan interactuar de manera asincrónica.



Vale la pena aclarar que una clase sincrónica, una vez realizada y terminada, puede ser utilizada de manera asincrónica, ya que esa grabación puede ser subida al campus, para que los y las estudiantes puedan verla y consultarla cuando lo consideren necesario.

El espacio de aprendizaje de las aulas virtuales, no se compone solamente de las clases propiamente dichas, sino que también son, según Yolanda Campos (2000), ambientes de información y comunicación. En lo que respecta al primero, los espacios virtuales, brindan la oportunidad o allanan el camino a la consulta de documentos en sus diferentes formatos, como así también a bibliografía y repositorios de materiales, de la propia institución o de otra. Cada aula puede contener documentos y enlaces que permitan al docente desarrollar y ampliar los temas dados y al estudiante consultar e indagar sobre información, teorías sobre el mismo tema, desde diferentes puntos de vista.

En tanto el segundo de los aspectos mencionados, la comunicación, da cuenta de las posibilidades que brindan los espacios virtuales para que el contacto constante entre los diferentes actores de la clase. Es decir que brinda el espacio y las herramientas para que puedan interactuar ya sea de manera sincrónica o asincrónica. Para dicho fin, los espacios virtuales ponen a disposición foros, chats, tableros de anuncios y novedades, entre otros. “Ambiente de aprendizaje: Espacio donde se ejecutan estrategias EA y se brinda la oportunidad de contar con cartas descriptivas, organizadores anticipados, mapas conceptuales, presentaciones, etc” (Campos, 2000, pág. 19).

A la vez, estos espacios de aprendizaje y comunicación, brindan apoyo y asesoría tecnológica, la cual es indispensable, tanto para docentes como para estudiantes, no solo para solucionar posibles problemas que puedan surgir en el desarrollo y uso del espacio, sino también para usufructuar los diferentes elementos que estos espacios ponen a disposición.

Ambiente de asesoría: Espacio en donde se brinda asesoría específica sobre el tema en estudio, ya sea por especialistas, tutores, asesores o la misma comunidad. Se utilizan los foros electrónicos, los chats, lista de correos o software de gestión de conocimiento específico para este servicio”. (Campos, 2000, pág. 19)

A fin de llevar adelante el estudio de caso seleccionado y expuesto en el presente trabajo, se plantean una serie de indicadores que guiarán la recolección y el análisis de datos. Dichos indicadores, nacen de lo desarrollado en este marco teórico.

En el texto *Pensar la clase en la educación superior*, Steiman retomando a Perrenoud plantea una serie de categorías teóricas, que hacen referencia al proceso cognitivo implicado en pensar una clase. Con esta expresión, hace referencia específicamente al accionar docente,



al momento de planificar la clase. El autor, retomando a Perrenoud, expresa que pensar la clase requiere de una reflexión prospectiva.

Perrenoud (2010), a quien ya he nombrado, propone dos “momentos” reflexivos: la reflexión prospectiva y la reflexión retrospectiva. Es decir, una reflexión antes de la clase y una posterior. El pensar la clase es ese proceso de reflexión prospectiva: la clase no ha sucedido aún y estamos anticipándola mentalmente. Pero, así como el pensar la clase nos facilita ir hacia una práctica más coherente con aquellos que declamamos, la reflexión retrospectiva nos ayuda a analizar lo que realmente (si podemos develarlo) ha sucedido en esa clase. Llamo a ese proceso de reflexión retrospectiva, tal lo propuesto por Edelstein (2000): el análisis didáctico de la clase. (Steiman, 2020, pág. 143)

Las categorías planteadas por Steiman (2020, pág. 3), retomadas de Perrenoud, que funcionan como indicadores en este trabajo son las siguientes:

- a) el sentido pedagógico;
- b) las categorías conceptuales del contenido;
- c) los desafíos cognitivos a proponer;
- d) el formato de actividad;
- e) los recursos didácticos.

Para Jorge Steiman el sentido pedagógico lo comprende de la siguiente manera:

Refiero al sentido pedagógico, en correspondencia con la intencionalidad que manifiestan los propósitos de una clase: hay algo que está en el foco, en el centro de la intención y por más que en cada momento diferente haya intencionalidades particulares, hay algo así como una intencionalidad medular que es la que orienta las decisiones de la clase y que define su unidad de sentido.

El sentido remite a los significados con los que se asume la razón de ser de una clase. Encontrar el sentido supone un cambio cualitativo, una perspectiva que permite delinear en la acción algo que se prevé en la cognición. Así, con sentido pedagógico quiero referir a la razón pedagógica que da significado a la propuesta didáctica de la clase, que se sintetiza en preguntas encabezadas por un “por qué” y que puede resumirse en la intencionalidad o propósitos que se persiguen. (Steiman, 2020, pág. 136)

En cuanto a las categorías conceptuales del contenido, el autor, se refiere a:

Diferenciaré **tema** de contenido, desde el punto de vista del procesamiento cognitivo que se hace de la clase y de la identificación nítida de los ejes nodales de la enseñanza



en términos de contenido. Consideraré al tema como una nominación general que refiere a una cuestión a enseñar sin implicancias referidas al enfoque desde el cual se pretende que esa cuestión se aborde. Daré un ejemplo burdo para que desde todos los campos disciplinares podamos entendernos. Algo así como si se dijera que el **tema** de mi clase de hoy será: “la casa”. Por el contrario, denominaré contenido a una especificación temática que incluye, además, alguna referencia de tipo conceptual que permite identificar una particular (y no genérica) manera de abordarlo. Si mantengo el ejemplo anterior, sería algo así como: “la casa en tanto hábitat compartido. (Steiman, 2020, pág. 136)

Diferenciaré ahora **contenido** de categorías conceptuales. Sea cual fuere la asunción, una vez que empezamos a pensar las categorías conceptuales que incluiremos como objeto de enseñanza, recién ahí la clase empieza a tomar vida como “clase pensada” o, si se quiere, para ser más preciso como “clase en proceso de ser pensada”. (Steiman, 2020, pág. 137)

Además, entendemos a los desafíos cognitivos a proponer como Steiman lo expresa: Utilizaré el término desafío cognitivo –tal como Edelstein (2011)- para referirme a la puesta en marcha de los diferentes dominios que se manifiestan dentro de una estructura cognitiva tales como: la comprensión, el análisis, el juicio evaluativo, la percepción, la atención, la comunicación, la resolución, etc. Los desafíos cognitivos se activan como resultado de una determinada propuesta didáctica que los promueven. (...) Es decir, el pensar los desafíos cognitivos de la clase es un proceso que se desprende de cuestionarse el sentido pedagógico o que se piensa junto con el contenido o como resultado de pensar la actividad que se realizará. (Steiman, 2020, pág. 138)

A la categoría de formato de la actividad se la entiende de la siguiente manera, como lo expresa Jorge Steiman: “Llamaré recursos didácticos a los medios materiales, instrumentales o tecnológicos que se utilizan como apoyaturas en la enseñanza, con la finalidad de promover mejores situaciones y escenarios de aprendizaje” (Steiman, 2020, pág. 139)

Finalmente se tomará el tiempo como categoría de análisis, según el autor:

...el tiempo es la categoría didáctica que aparece con mayor carga de ansiedad y menor carga de articulación con lo didáctico. Se presenta en general como una dimensión conflictiva, desde la cual se pone en juego el lugar en el campo y el no saber qué hacer dentro de él si el tiempo no se domina. Adquiere un tono amenazante



o de incertidumbre y, en algunos casos, hasta visto como azaroso, o como el dominador de la situación. (Steiman, 2020, pág. 140)

En tanto Chikering y Gamson (1987, pág. 1), plantean un listado de buenas prácticas que los docentes de educación superior, deben tener en cuenta al momento de pensar una clase, las cuales también serán utilizadas en este trabajo como indicadores.

- Buenas prácticas en la educación de grado:
- promueve el contacto entre estudiantes y profesores,
- desarrolla la reciprocidad y la cooperación entre los estudiantes,
- fomenta el aprendizaje activo,
- da realimentación rápida,
- hace hincapié en el tiempo dedicado a la tarea,
- comunica altas expectativas, y
- respeta los diversos talentos y formas de aprender.

Para Chikering y Gamson (1987, pág. 1) promover el contacto entre estudiantes y profesores dentro y fuera de clases es el factor más importante en la motivación del estudiante y la participación. La preocupación de los profesores ayuda a los estudiantes a superar los momentos difíciles y a seguir trabajando. Conocer a algunos profesores, aumenta el compromiso intelectual de los estudiantes.

En cuanto a la importancia de desarrollar la reciprocidad y la cooperación entre los estudiantes plantean que el aprendizaje se mejora cuando se es más como un esfuerzo de equipo que una carrera en solitario. Buen aprendizaje, como un buen trabajo, es de colaboración y social, no competitivo y aislado. Trabajar con otras personas a menudo aumenta la participación en el aprendizaje. Compartir las ideas propias y responder a las reacciones de los demás agudiza el pensamiento y profundiza la comprensión.

En lo que respecta a la tercera de las prácticas “fomentar el aprendizaje”, los autores plantean:

El aprendizaje no es un deporte para espectadores. Los estudiantes no aprenden mucho con solo sentarse en las clases y escuchar a los profesores, memorizando tareas pre-empaquetados, y escupiendo las respuestas. Deben hablar acerca de lo que están aprendiendo, escribir sobre ello, relacionarlo con experiencias pasadas y aplicarlo a su vida cotidiana. (Chickering & Gamson, 1987, pág. 3)

La cuarta práctica habla sobre da realimentación rápida:

Sabiendo lo que sabe y no sabe enfoca el aprendizaje. Los estudiantes necesitan información adecuada sobre el desempeño para beneficiarse de los cursos. En sus



primeros pasos, los estudiantes necesitan ayuda para evaluar los conocimientos existentes y la competencia. En las clases, los estudiantes necesitan oportunidades frecuentes para realizar y recibir sugerencias de mejora. En varios momentos durante la universidad, y al final, los estudiantes necesitan oportunidades para reflexionar sobre lo que han aprendido, lo que falta por saber, y la forma de evaluar por sí mismas. (Chickering & Gamson, 1987, pág. 3)

Posteriormente los autores se refieren a la práctica de hacer hincapié en el tiempo dedicado a la tarea:

Tiempo más energía es igual a aprendizaje. No hay sustituto para el tiempo en la tarea. Aprender a usar su tiempo bien, es crítico para los estudiantes y profesionales. Los estudiantes necesitan ayuda para aprender gestión eficaz del tiempo. La asignación de cantidades realistas de tiempo significa un aprendizaje efectivo para los estudiantes y la enseñanza eficaz para los profesores. La forma en la que una institución define las expectativas de tiempo para los estudiantes, profesores, administradores y demás personal profesional puede establecer la base de un alto rendimiento para todos. (Chickering & Gamson, 1987, pág. 3)

La anteúltima de estas buenas prácticas, hace referencia a la importancia de la comunicación de altas expectativas, lo cual generará mayores esfuerzos por parte de docentes y estudiantes para alcanzarlas. “Espere más y obtendrá más. Las altas expectativas” (Chickering & Gamson, 1987, pág. 4).

Finalmente, la última de las prácticas planteadas, habla sobre los diversos talentos y formas de aprender:

Hay muchos caminos para el aprendizaje. La gente trae diversos talentos y estilos de aprendizaje a la universidad. Estudiantes brillantes en un seminario pueden ser torpes en el laboratorio o la sala de arte. Los estudiantes ricos en experiencia práctica, pueden no hacerlo bien con la teoría. Los estudiantes necesitan la oportunidad de mostrar sus talentos y aprender de una manera que trabajan para ellos. Luego, se puede empujar para aprender de nuevas maneras que no vienen tan fácilmente. (Chickering & Gamson, 1987, pág. 4)

Por último, Beltrán (2003), plantea 4 puntos de vistas diferentes, para ver en una clase, el proceso de construcción del conocimiento, planteado en la enseñanza constructivista.

La enseñanza «constructivista» dialéctica (Vygotsky, 1978) está a medio camino entre la endógena y la exógena. Suministra al alumno la ayuda estrictamente necesaria, pero no más, para que pueda construir sus conocimientos. La ayuda que se proporciona al



alumno no es tan explícita como recomiendan los partidarios del enfoque exógeno, ni tan escasa como defienden los partidarios del constructivismo endógeno. (Beltrán Llera, 2003, pág. 61)

En este estudio se tomarán en cuenta estos puntos y un trabajo colaborativo de parte del docente y el estudiante al momento del proceso de aprendizaje. Estos cuatro puntos, se sumarán a los indicadores mencionados anteriormente, para este estudio de caso. “Podemos ver este proceso de construcción, al menos, desde cuatro puntos de vista diferentes: contextual, comprensivo, «disposicional» y estratégico” (Beltrán Llera, 2003, pág. 62).



Universidad Nacional de Villa María

Previo a la creación de la UNVM, la ciudad de Villa María contaba con una significativa base de servicios educativos. Hacia 1993, funcionaban en dicha ciudad 63 establecimientos entre todos los niveles. Entre ellos la Facultad Regional Villa María de la Universidad Tecnológica (UTN) y una sede de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Debido a su importancia económica-política en la región, y a su particular ubicación geográfica, en el centro del país, sumado a su rica historia educativa y como comunidad, Villa María comienza a reclamar una mayor oferta educativa, específicamente de Educación Superior.

En 1993, el Consejo Deliberante de la ciudad sanciona la Ordenanza N°3344, con la cual se convoca a formar una comisión con el objetivo de lograr, la creación de la UNVM. Dicha comisión, logro aportes, adhesiones y aportes significativos de diferentes sectores de la ciudad.

Todo lo expuesto pone de manifiesto que la creación de la Universidad Nacional de Villa María es fruto del esfuerzo de miles de brazos anónimos que estrecharon su firma en señal de apoyo, y es consecuencia del ánimo templado de quienes superaron divergencias. Será ahora el tiempo de aquellos que, armados de una ardiente paciencia, modelen la excelencia educativa, la capacitación permanente, la solidaridad colectiva, la ética social y la Universidad de la gente. (UNVM, 1996, pág. 40)

La Universidad Nacional de Villa María fue creada a partir de la promulgación de la Ley Nacional N° 24.484, en abril de 1995 pero bajo el marco regulatorio de la Ley de Educación Superior N° 24.521 que se sancionó y se promulgó durante el gobierno de Carlos Saúl Menem. Por lo tanto, todas las modificaciones que se plantean en la nueva legislación - que homogeniza el sistema de educación superior- se tomaron en cuenta al momento de su institucionalización y oficialización de la UNVM, como es su organización política y académica.

El 21 de diciembre de 1994 la Cámara de Diputados de la Nación aprueba, por unanimidad, el proyecto de creación de la Universidad Nacional de Villa María y el 5 de abril de 1995 el Senado lo convierte en la Ley 24.484 que fue promulgada por el decreto 562/95 el 19 de abril. (UNVM, 2020)

Algo que podemos resaltar del proceso de conformación de la universidad nacional es el hecho de que fue una propuesta surgida de varios sectores sociales, educativos y políticos de la ciudad. Con la intención de satisfacer una demanda social en el ámbito educativo con



gran impacto, no sólo en Villa María sino también en escala regional, provincial, entre otros aspectos (UNVM, 2020).

Actualmente, la UNVM cuenta con más de 40 carreras de grado, pregrado (tecnicaturas) y carreras de posgrado. Todas estas propuestas académicas se distribuyen en distintos territorios. Podemos mencionar la sede central que se ubica en la ciudad de Villa María, específicamente en el campus universitario; una extensión áulica ubicada en la ciudad Córdoba Capital y dos sedes regionales en la ciudad de San Francisco y Villa de Rosario. Otro dato, más reciente, es que desde el año 2019 -luego de obtener la autorización de la Secretaría de Políticas Universitarias- se dicta en la ciudad de Jesús María la carrera de Turismo con la modalidad de Centro Regionales de Educación Superior (CRES).

Al momento de reglamentar su estructura y organización académica durante el año 1996, la UNVM, elaboró un Estatuto General que normaliza el funcionamiento institucional. La universidad tiene una particularidad con respecto a otras casas de altos estudios. En cuanto a la organización académica, no cuenta con facultades, sino con tres Institutos Académicos Pedagógicos (IAP):

- IAP de Ciencias Humanas (IAPCH)
- IAP de Ciencias Sociales (IAPCS)
- IAP de Ciencias Básicas y Aplicadas (IAPCByA)

En los IAP, se agrupan las diferentes carreras que ofrece la universidad. Ese agrupamiento se da por sus características y su especificidad. Por esta razón, se define a los IAP como el espacio natural de la vida académica y de la investigación, lo cual significa que, cada estudiante que se inscribe a la universidad se inserta través de la carrera elegida en el IAP, al cual pertenece la misma. Estos constituyen el ámbito académico por excelencia de la universidad, son los responsables primarios de las actividades docentes y de investigación. Es decir que integran la investigación, la formación y también la extensión. Tanto la coordinación, ejecución y seguimiento de las actividades de formación, están a cargo de los institutos.

Art.74º.- Los Institutos de Ciencias Humanas, de Ciencias Sociales y de Ciencias Básicas y Aplicadas, en adelante llamados Institutos Académicos-Pedagógicos, son los ámbitos naturales desde donde la UNVM llevará a cabo toda la actividad docente que permita a los alumnos alcanzar las distintas titulaciones de pregrado, grado y postrado. (UNVM, 1995, pág. 18)

En esta investigación trabajaremos con el Instituto de Humanas. El IAPCH de la UNVM, nuclea a las carreras de las áreas de salud, educación y arte. Este estudio de caso, se



centrará en el área de educación, específicamente en los 3 profesorados que se dictan en dicha universidad:

- Profesorado en Lengua y Literatura
- Profesorado en Lengua Inglesa
- Profesorado en Matemática

Según las Resoluciones 1381/06, 1343/06, 1379/06 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, el alcance de los profesorados antes mencionados, es que cada egresado/a pueda ser capaz de planificar, conducir, evaluar e investigar procesos de enseñanza y aprendizaje de su orientación específica, desde el nivel medio al Superior del sistema educativo argentino. A la vez poder investigar sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, según su campo.

La necesidad de formar nuevos docentes en la región, y más específicamente en la propia ciudad de Villa María, llevó a la implementación de dichas carreras en la UNVM. Esta decisión se fundamenta, en diferentes puntos esbozados en el Proyecto Institucional de esta universidad. Tal como se lo menciona en dicho documento, la creación de los Profesorados de Lengua y Literatura, Lengua Inglesa y Matemática, responde a la necesidad de generar recursos humanos para el sistema educativo, preferentemente para la ciudad y la región. A la vez, posibilitar la adecuación de la formación docente a los nuevos escenarios, realidades y normativas que se dan en esa época y establecer dicho proceso en las subsiguientes. Por último, lograr articular, la educación universitaria con los demás centros de formación docente, a fin de aunar criterios en la producción y distribución del saber, como así también la creación y participación en proyectos de investigación que trabajen diferentes problemáticas, cuyo estudio lleve a mejorar día a día al sistema educativo (UNVM, 1996, pág. 81).

Los planes de estudio de los profesorados se componen de 3 grupos de materias, las cuales se dividen a lo largo de los 4 años estipulados para el cursado y finalización de las 3 carreras. En primer lugar, están las materias específicas de la carrera, en las cuales los contenidos son los particulares de cada una de las mismas. Estas materias se despliegan a lo largo de todo el plan de estudio, adquiriendo más complejidad y especificidad a medida que se avanza en dicho plan.

El segundo grupo, lo componen los módulos comunes o también llamadas al interior de los profesorados, como “materias pedagógicas”. Al igual que el grupo anterior, las mismas también se encuentran a lo largo de todo el plan de estudio de los profesorados. La



particularidad de las mismas, es la modalidad de cursado, es simultánea para las tres carreras. Es decir que, estudiantes de las 3 carreras convergen en las aulas.

Estas materias proponen diferentes contenidos sobre el sistema educativo en el cual, cada uno de los egresados y egresadas deberán desarrollarse de manera profesional y sobre las actividades que estos docentes deberán llevar delante de manera general. En lo que respecta a las primeras en el plan de estudio, se encuentran materias como Sistema Educativo, Instituciones Educativas y Didáctica General. En segundo término, se pueden encontrar materias como Teorías del Aprendizaje, Teorías Psicológicas de la Constitución del Sujeto, entre otras. Las mismas se cursan de primer a tercer año, de manera conjunta, es decir los tres profesorados convergen en una misma aula.

Por último, se encuentran las tres prácticas profesionales docentes, las cuales son un híbrido entre las dos descriptas anteriormente. Ya que en la Practica 1, se observan y analizan (con una perspectiva teórica) a las instituciones educativas en relación al rol docente fuera del aula. La misma se cursa durante segundo año, participan los tres profesorados juntos, y las visitas a las escuelas sirven para observar el funcionamiento de las mismas y el rol docente, pero fuera del aula. Mientras que la Practica 2 y 3, se basa en el rol, desempeño y actividad docente, dentro del aula. La primera se cursa en tercer año, y si bien mantienen el formato de cursado conjunto, también suma una instancia específica para cada profesorado. En la cual, no solo trabajan con compañeros del mismo profesorado, sino que la clase la lleva a cargo un/a docente que trabaja con ellos, temas específicos de su rama.

En esta práctica, más allá del de las cuestiones teóricas vistas en la misma, se trabaja dentro del aula, pero solamente observando, en este caso no solo la vida y movimiento de sus actores, sino especialmente en la implementación de la clase por parte del docente. Ya en el cuarto y último, se dicta la Practica 3, la cual tiene un dictado es específico para cada profesorado. Los estudiantes no se juntan con los de los demás profesorados en ningún momento. En esta práctica se trabaja no solo ya dentro del aula del colegio, sino que el docente, debe planificar e implementar en el aula, 15 clases específicas de su carrera, teniendo en cuenta la currícula del año y colegio en que le toco llevar adelante sus prácticas.

El tercer y último grupo, son los Módulos del Núcleo Común. Estas materias deben ser cursadas por todos los estudiantes de la UNVM, y tienen la posibilidad de llevarlas a cabo, en cualquier momento de su carrera. Estos módulos, proponen contenidos generales de distintas áreas, como pueden ser, Historia Argentina, Filosofía, Realidad Social, Informática. Además, ofrecen la oportunidad de llevar adelante diferentes actividades deportivas y culturales, como así también elegir entre varios idiomas.



A fin de contextualizar, en esta investigación trabajaremos con el IAPCH de la UNVM, haciendo hincapié en el área de educación, se estudiarán los tres profesorados antes mencionados. Específicamente, los módulos comunes o también llamadas al interior de los profesorados, como “materias pedagógicas”.

En lo que respecta a otro de los aspectos principales de esta investigación, la EAD; la UNVM, venía trabajando en su implementación desde hace ya varios años. Dicha universidad crea su SIED (Sistema de Educación a Distancia) (UNVM, Resolución Consejo Superior N° 030.2018, 2018), el cual fue presentado y aprobado por CONEAU en el año 2018. En el mismo, se plantean diferentes objetivos principales: El primero, ampliar la propuesta académica a través de la EAD con el fin de dar respuestas a las necesidades de aquellas personas que encuentran dificultades o barreras para acceder a la educación superior garantizando el derecho a la educación. A la vez acompañar a estas personas en sus trayectorias de formación, mediante propuestas de enseñanza diseñadas especialmente para sus perfiles garantizando la calidad de los aprendizajes.

La UNVM bajo el principio del derecho a la educación de calidad, considera que el proceso de enseñanza y aprendizaje se fundamenta en los objetivos del aprendizaje, los contenidos curriculares, la práctica docente, las metodologías de enseñanza y los materiales didácticos que lo soportan. En la modalidad educación a distancia, todo ello se encuentra mediado y articulado por recursos tecnológicos, que dan soporte a la comunicación que se establece entre los diferentes actores, a través de la interacción y la interactividad. (UNVM, 2018, pág. 17)

El segundo objetivo busca proponer instancias de formación docente que no solo refieran a la utilización de la tecnología, sino también para que desarrollen herramientas pedagógicas que permitan acompañar a los y las estudiantes en esta modalidad, incitándolos a la realización de materiales propios, para alcanzar tal fin.

La Universidad Nacional de Villa María, se propone el desarrollo de su SIED teniendo en cuenta el potencial de la modalidad para favorecer contextos de enseñanza – aprendizajes flexibles en el tiempo y el espacio, propiciando la incorporación de más estudiantes a la educación superior. Asimismo, tiende a estimular a los docentes que produzcan estos materiales y guíen al estudiante durante todo el proceso mediante la utilización de las herramientas que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). (UNVM, 2018, pág. 11)

Tal como se viene mencionando a lo largo de esta investigación, a principios del año 2020, el mundo se vio sorprendido por la pandemia ocasionada por el virus COVID-19. La



misma obligó a cambiar la cotidianeidad de toda la humanidad (conocida hasta ese momento), sus actividades, modos de vida y de más. La educación no fue ajena a esta realidad. Los gobiernos de los diferentes países tomaron diversas medidas con el objetivo de frenar el avance del virus y así cuidar a la población.

Algunas de estas medidas, se basaron en el aislamiento de la misma en sus hogares, suspendiendo todo tipo de actividades laborales (excepto las consideradas esenciales); incluidas las educativas, ya que se suspendieron las clases.

A raíz de las medidas de contingencia adoptadas por el Estado Nacional, específicamente el ASPO, la educación en general y la educación superior en particular se vieron obligadas a pensar nuevas formas para continuar con el periodo lectivo 2020, que recién estaba comenzando.

En este contexto, se decidió tomar herramientas tecnológicas, es decir adaptar las estructuras de la EA y adaptarlas para llevar a cabo el dictado de clases de manera virtual, con la intención de que los y las estudiantes, no pierdan el año. Este proceso de adecuación a la modalidad virtual, se llamó ERE.

En la UNVM, por medio de una Resolución Rectoral 097/2020 (2020), tal como se mencionó anteriormente, se lo denominó a este proceso, Excepcionalidad Pedagógica.

Que, en el marco de la excepcional situación que se encuentra atravesando el país en razón de la Pandemia de COVID-19 e, independientemente del correlativo aislamiento social, preventiva y obligatorio de la población, la Universidad Nacional de Villa María decidió igualmente iniciar las actividades académicas correspondiente al ciclo lectivo 2020, a través del uso de las plataformas virtuales. (Resolución Rectoral N° 097/2020, pág. 1).

Dicho proceso consistió en tomar las estructuras de la EA que la universidad ya tenía aprobada por el SIED, e implementarlas en este contexto (ERE), con el objetivo de garantizar el derecho a la educación.

Previo al 16 de marzo, fecha de la Resolución del Estado, la UNVM contaba con 80 aulas virtuales en su campus virtual, de la plataforma *Moodle*, las cuales funcionaban como complemento a la presencialidad.

Una vez confirmada la suspensión de clases el 16 de marzo del año 2020, la UNVM alcanzó los 500 espacios curriculares virtuales, lo cual conllevó la actualización de la matrícula de docentes y estudiantes. En lo que respecta a los primeros, desde los IAP, se llevaron a cabo capacitaciones sincrónicas, con expertos de la misma universidad y personal de la EA, a cargo de la implementación de la virtualidad. En dichas capacitaciones



participaron más de 600 docentes. A la vez se trabajó en la virtualización de contenidos, para hacer frente al cursado en esta modalidad, el cual se extendió en el tiempo.

Fue a partir de la suspensión de las clases presenciales y a distancia que la Secretaría Académica convocó a los Institutos Académicos Pedagógicos (IAP) a trabajar con los equipos docentes en la adecuación a la modalidad virtual. En tal sentido, desde el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) se dictaron cursos para desarrollar el proceso y se activaron 500 aulas en el Campus Virtual para la virtualización de los contenidos. (UNVM, 2020)

Otro de los aspectos que define a esta investigación son los roles de los diferentes protagonistas de la educación, en este caso el/la docente y el/la estudiante. En lo que respecta al primero, la UNVM en su Proyecto Institucional, aporta una mirada innovadora para la época, ya que en dicho documento hace referencia a la importancia del compromiso docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Este compromiso debe verse reflejado en el accionar docente al momento de enseñar, ya que no solo debe tener en cuenta la realidad histórica social en la que está inserta y adaptarse, sino también involucrar en dicho proceso al estudiante como parte importante del mismo. Esto se ve reflejado no solo al interior del cuerpo docente de la universidad, sino y por, sobre todo, en las carreras de formación docente que dicha casa de estudio tiene en su propuesta académica como lo son los Profesores antes mencionados. El docente deberá constituirse en orientador, guía y acompañante del aprendizaje del alumno, transformando y recreando estrategias globales de acción, en el particular espacio constituido por la tríada docente-conocimiento-alumno (UNVM, 1996, pág. 51).

En lo que respecta a las/los estudiantes, la UNVM plantea un rol activo de los mismos. Es decir, deja de lado su concepción pasiva y de recepción de contenidos, a la cual fue sometido en gran parte de la historia de la educación. La UNVM, posiciona al estudiante como responsable último de su proceso de aprendizaje, asignándole un rol protagónico en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En definitiva, se promoverá la participación responsable y productiva del estudiante en la construcción del conocimiento, a través de la incorporación de modalidades de enseñanza que fortalezcan el desarrollo de la capacidad de análisis y aplicación de conocimientos, la actitud creativa y la búsqueda de soluciones a los problemas planteados. En la figura del "Trabajador Académico" que propone la Universidad Nacional de Villa María, citada en la Introducción (Cuerpo General), confluyen en una síntesis óptima, las ideas fuerza desarrolladas. El alumno tendrá la posibilidad de



acceder a un conocimiento profundo e íntegro de la realidad circundante con la que deberá enfrentarse una vez que egrese. Tendrá que lograr un equilibrio entre los aspectos prácticos que implican el ejercicio de una profesión y los teóricos que le brinde la estructura académica de la Universidad. Asimismo, a través de la vinculación con diversos sectores de la población se posibilita la aplicación de los conocimientos adquiridos en las aulas, tanto a nivel del pensamiento reflexivo, como de actitudes y comportamientos adecuados a diferentes situaciones. (UNVM, 1996, pág. 51)



Objetivos

Considerando lo anteriormente planteado, tiene lugar la pregunta que da sentido a esta investigación: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza y aprendizaje puestas en marchas en las materias que componen los espacios “educativos” comunes contemplados por la currícula de los profesorados del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas (IAPCH) de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) durante el período 2020-2021? De esta pregunta se desprenden otras intermedias; ¿Qué criterios llevaron a elegir estas estrategias?, ¿Cómo influyó la postura de la UNVM al momento de la elección de dichas estrategias? ¿Qué aceptación o resultados ha generado todo esto en la percepción de los estudiantes y docentes?, ¿Que normativas avalan la implementación de dicha modalidad a lo largo de la historia y en este contexto particular?

A fin de abordar estos interrogantes, se propone como objetivo general describir las estrategias de enseñanza y aprendizaje puestas en marchas en las materias que componen los espacios “educativos” comunes contemplados por la currícula de los profesorados del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas (IAPCH) de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) durante el período 2020-2021.

De este objetivo se desprenden cuatro más específicos: 1) Describir las normativas que avalan la implementación de dicha modalidad a lo largo de la historia y en este contexto particular. 2) Identificar los criterios utilizados por los docentes al momento de seleccionar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para la ERE en la UNVM. 3) Determinar la recepción y la mirada objetiva de las y los alumnos en sus propios procesos formativos o de aprendizaje con la aplicación de dichas estrategias. 4) Identificar la influencia de la postura de la UNVM (frente a la educación en general y a la EAD en particular) en la selección de criterios y de las estrategias propiamente dichas.



Metodología

A fin de desarrollar la investigación, se ha elegido el I. A. P. Ciencias Humanas. El mismo agrupa diferentes carreras del área de la educación, el arte y la salud. En mi caso y basándome en mi formación, me he inclinado por el área de educación, más específicamente los tres profesorados que contiene dicha área, estos son: Profesorado En Lengua y Literatura, Profesorado En Matemáticas y Profesorado En Lengua Inglesa. Los objetivos de estas carreras apuntan a que el egresado sea capaz de desempeñarse como docente, planificar, conducir, evaluar e investigar procesos relacionados con la enseñanza y aprendizaje.

La muestra seleccionada, dentro de las materias que conforman cada Profesorado, serán aquellas que componen los espacios “educativos” comunes. Las mismas agrupan a las y los alumnos de las tres carreras. Es decir que no están divididos por orientación, sino que se dictan con contenidos generales y afines al oficio de ser docente. La elección de las materias se basó en dos cuestiones: La primera, el interés por analizar a las y los alumnos de las materias pedagógicas de primer y segundo año, ya que son los que han cursado únicamente de manera virtual, en este contexto de ERE. Si bien voy a incluir una materia de tercero, lo haré solamente porque es la primera práctica mixta y me interesa ver como lo están trabajando. En este lugar aparece la segunda cuestión, la idea de analizar aquellas materias en que los alumnos y alumnas de los tres profesorados cursen juntos, y no por especialidad. Es preciso indicar que, las materias que cumplen con los requisitos antes mencionados se dictan en los primeros dos años de los profesorados. Las mismas son seis, y se dictan tres en primer año y tres en segundo. En este trabajo se analizarán cuatro, una de primero (Sistema Educativo), dos de segundo (Instituciones Educativas y Didáctica General y Currículum) y de manera excepcional, la antes mencionada de tercero (Práctica Profesional Docente II).

Vale la pena aclarar, que en dicha investigación no se hará mención, ni un análisis directo de las materias, los contenidos del aula virtual ni de sus responsables. La investigación se centra en la observación de las dinámicas de interacciones virtuales y cómo éstas se materializan.

El abordaje metodológico propuesto para la realización de la presente investigación es de tipo cualitativo descriptivo. Es importante resaltar que, en todo momento se articulará lo teórico con lo metodológico. Se prevé la utilización de herramientas de uso libre y accesible a la comunidad educativa que se encuentran disponibles en Google y otras plataformas. Las diferentes consultas y análisis, empíricos y bibliográficos, se realizarán con la ayuda de una computadora personal. La recolección de información se llevará a cabo en el mismo campus



universitario y en sitios de la ciudad Villa María a convenir con los entrevistados. La movilidad será reducida a los desplazamientos ordinarios y su costo contenido.

Se utilizará un muestreo no probabilístico, para asegurar que los docentes y alumnos/as pertenezcan a diferentes años del cursado de los profesorados. Esto significa, que se busca una muestra amplia y representativa de todas las materias que se extienden a lo largo del plan de estudio de los profesorados, a fin de lograr abarcar una vasta y variada porción del universo a investigar. Es decir, se realizará una selección de la muestra basada en la información que sea conveniente para nuestra investigación. En este caso, la población que vamos a analizar se desarrolla en distintos periodos, a lo largo del cursado de las carreras.

Como metodología de trabajo se utilizará la triangulación de 3 técnicas de recolección de datos, entrevistas, encuestas y *focus groups*. El objetivo será contrastar la perspectiva de los diferentes actores, sus métodos y registros, a través del intercambio y comparación de información.

Las técnicas de levantamiento de información:

- *Entrevistas semiestructuradas*

Entendidas según la definición de Combessie, y a su vez enriquecida por Merton, Kendall y Marradi:

En el caso de las semiestructuradas, Combessie (1996) recurre a la expresión "entrevista centrada". Merton y Kendall (1946), por su parte, propusieron la noción de entrevista focalizada: un tipo semiestructurado que se caracteriza por el hecho de que los entrevistados han recibido un estímulo específico (han visto una película, leído un libro, etcétera) o han participado de una situación social cuya experiencia subjetiva es objeto de la entrevista. Marradi (2005) ha propuesto una forma especial de entrevista semiestructurada a partir de un estímulo particular; se trata de historias (*storie*) en las que se narran episodios de la vida cotidiana y que el entrevistador cuenta al entrevistado para luego explorar sus reacciones y reconstruir sus preferencias valorativas. (Marreadi, Archenti, & Piovani, 2010, pág. 194)

Este instrumento estuvo dirigido a docentes de los espacios "educativos" comunes de los profesorados del IAPCH de la UNVM, expertos e informantes claves del proceso que se analiza en este trabajo.

Las mismas permitieron acceder al conocimiento de ciertos acontecimientos, actividades y escenarios que no se pueden observar directamente. Se organizaron a partir de preguntas generales que sirvieron para introducir el tema y contextualizarlo; preguntas de antecedentes, para saber el conocimiento que tienen los entrevistados sobre el tema de la



entrevista; y preguntas de opinión que permitieron conocer las diferentes posturas de los actores involucrados, basadas en sus propias experiencias. Esta técnica teórico metodológica se utilizaron para ir resolviendo lo planteado en los objetivos 1, 2 y 4, teniendo en cuenta los conceptos planteados en el marco teórico, a fin de ir buscando y disipando los diferentes indicadores.

- *Encuestas con preguntas cerradas.*

La encuesta es un instrumento de recolección de datos de la investigación de tipo cuantitativa. La misma busca obtener información específica de una muestra poblacional, a través del uso de cuestionarios previamente diseñados. Este método, permite recolectar un gran caudal de información y a la vez poder estandarizarlo, a fin de facilitar el análisis. Las encuestas pueden utilizar diferentes técnicas y adquirir diversas formas. En esta investigación, han sido estructuradas. Es decir que se utilizaron una lista de preguntas prediseñadas, que les fueron formuladas a todo y todas por igual. En particular se eligieron preguntas cerradas porque:

...contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas.

Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a éstas. Pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o incluir varias opciones de respuesta. (Hernández Sampieri, Frenández Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 310)

Este instrumento estuvo dirigido a estudiantes de los espacios “educativos” comunes de los profesorados del IAPCH de la UNVM, informantes claves del proceso que se analiza en este trabajo.

El recurso que se utilizó en esta investigación para llevar a cabo las encuestas fue un *Formulario Google*. El encuestado completó el cuestionario de manera individual, sin la intervención del encuestador. Este instrumento, permitió llegar de manera rápida y simultánea, a una gran cantidad de personas. A la vez, le dio la posibilidad al encuestado de responder el cuestionario a su tiempo, sin tener que pactar cita o interrumpir su cotidianidad para que un encuestador lleve a cabo el procedimiento. Incluso le brindo la posibilidad de hacerlo desde la comodidad de su ordenador o teléfono celular.

Esta técnica teórico metodológica, fue utilizada para ir resolviendo lo planteado en los objetivos 2 y 3, teniendo en cuenta los conceptos planteados en el marco teórico, a fin de ir buscando y disipando los diferentes indicadores.

- *Focus Group.*

El mismo nos permitió observar los factores no observables que surgieron del debate.



Las entrevistas grupales se caracterizan por la presencia simultánea de varios entrevistados que se relacionan a través de técnicas conversacionales. El *FOCUS GROUP* es un tipo de entrevista grupal que se enmarca dentro de los enfoques cualitativos; su dinámica se basa en organizar un grupo particular de personas para que discutan un tema determinado que constituye el objeto de la investigación. La información, producto de esa interacción que refleja las perspectivas y experiencia grupales, es registrada y clasificada para su análisis. Finalmente, el material se analiza para elaborar conclusiones y sugerencias. (Marreadi, Archenti, & Piovani, 2010, pág. 203)

Es decir que la información buscada, no son las opiniones individuales, sino el resultado de la situación social de debate, en el cual las opiniones se van influyendo unas con otras. En este caso, se utilizaron preguntas abiertas, que fueron presentadas al grupo en su conjunto, con el objetivo de estimular el intercambio de ideas entre los participantes. Los mismos han sido seleccionados en función de los objetivos del estudio y en consonancia con los requisitos que la técnica establece (individuos que comparten ciertas características como sexo, edad, nivel económico-social).

Los grupos se conforman de manera homogénea según estos criterios y son heterogéneos entre sí, dentro del conjunto de grupos estudiados. Esta heterogeneidad permite realizar un análisis comparado entre los diferentes grupos que han sido diseñados en el marco de una investigación. (Marreadi, Archenti, & Piovani, 2010, pág. 203).

Los mismos, estarán formados por representantes del cuerpo docente (en cualquiera de sus escalafones) y estudiantil, de los espacios “educativos” comunes de los profesorados del IAPCH de la UNVM, informantes claves del proceso que se analiza en este trabajo.

Además, se sumarán tutores cuyo trabajo fue fundamental durante el periodo seleccionado para este trabajo. Esta técnica teórico metodológica, será utilizada para ir resolviendo lo planteado en los objetivos 1, 2 y 3, teniendo en cuenta los conceptos mencionados en el marco teórico, a fin de ir buscando y disipando los diferentes indicadores.

- *Observación no participante.*

La misma permitió combinar aspectos de la observación directa y la observación indirecta, analizando los diferentes documentos y materiales audiovisuales que den cuenta de la puesta en marcha de esta modalidad en el espacio y tiempo estudiado. Se recopilaron datos de diferentes tipos de documentos, registros de clases grabadas o trabajos presentados por docentes y resueltos por estudiantes, documentos y materiales organizativos redactados por



directivos y docentes, como así también registros de archivos públicos que suministraron datos sobre la temática investigada. Además, se observaron y analizaron las aulas y las clases de los espacios seleccionados, durante el periodo a estudiar.

La elección de una metodología no participante, tanto en el análisis de las aulas virtuales como en las clases sincrónicas, se tomó con el fin de evitar modificar o influir en el entorno en el que los estudiantes y docentes llevaban a cabo sus procesos de aprendizaje. La observación no participante permitió una contextualización más profunda de la realidad analizada, al proporcionar una visión objetiva y descriptiva de las dinámicas y prácticas educativas en curso. Esta técnica teórico metodológica, fue utilizada para ir resolviendo lo planteado en el objetivo 2, 3 y 4, teniendo en cuenta los conceptos trazados en el marco teórico, a fin de ir buscando y disipando los diferentes indicadores.

Técnicas de análisis de datos:

- *Transcripción de registros, entrevistas, observaciones y documentación.*

La transcripción de registros, entrevistas, observaciones y documentación constituye una etapa crucial en la investigación, ya que permite profundizar en el contexto y comprender mejor los datos obtenidos. En el presente trabajo, se utilizaron diversos instrumentos con el propósito de contextualizar de manera más exhaustiva la información recopilada. Es el registro escrito de una entrevista, sesión grupal, narración, anotación y otros elementos similares. Es central para el análisis cualitativo y refleja el lenguaje verbal, no verbal y contextual de los datos (Hernández Sampieri, Frenández Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 447).

En primer lugar, se realizaron transcripciones de entrevistas a docentes y de *focus groups* con otros docentes y estudiantes que habían cursado los espacios curriculares objeto de análisis. Estas transcripciones proporcionaron perspectivas valiosas sobre las percepciones, experiencias y opiniones de los participantes, enriqueciendo así el análisis de los datos obtenidos.

Por otro lado, se llevó a cabo un análisis detallado de la documentación relevante, incluyendo normativas nacionales, provinciales, municipales y de la propia Universidad Nacional de Villa María (UNVM). Esta documentación, tanto anterior al período analizado como surgida de él, ofreció un marco contextual y normativo que ayudó a comprender mejor el contexto en el que se desarrolló la investigación.

En cuanto a la observación, se recopilaron datos durante las clases sincrónicas, participando de las mismas con la cámara y el micrófono apagado. En tanto, en lo que respecta a lo asincrónico, no solo se analizaron las clases en dicha modalidad sino también las



aulas y sus dinámicas y relaciones a través de los diferentes recursos planteados. El conjunto de datos fue transcrito en un cuadro comparativo, el cual reflejó los distintos objetivos e indicadores planteados, en relación con dichos datos tomados por separado en cada materia y con la posibilidad de compararlos entre sí.

En resumen, la transcripción de registros, entrevistas, observaciones y documentación desempeñó un papel fundamental en la investigación, proporcionando una base sólida para el análisis y la interpretación de los datos recopilados. Estos instrumentos contribuyeron a contextualizar de manera integral el estudio, permitiendo una comprensión más profunda de los fenómenos educativos analizados.

- *Codificación (etiquetas) y categorización conceptual de encuestas.*

La codificación (etiquetado) y categorización conceptual de encuestas es un proceso esencial en la investigación académica. Consiste en asignar etiquetas que vinculen los indicadores derivados de los objetivos de estudio con los datos recopilados a través de los diversos instrumentos metodológicos utilizados, como encuestas, entrevistas, *focus groups* y observación no participante.

Implica, además de identificar experiencias o conceptos en segmentos de los datos (unidades), tomar decisiones acerca de qué piezas “embonan” entre sí para ser categorizadas, codificadas, clasificadas y agrupadas para conformar los patrones que serán empleados con el fin de interpretar los datos. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 449)

En este trabajo, se desarrolló un sistema de códigos para identificar y referenciar los datos más relevantes obtenidos de estos instrumentos. Cada código representa un concepto o tema específico que surge de los datos recopilados. Este proceso facilita la organización y el análisis de la información, permitiendo identificar patrones, tendencias y relaciones entre los datos.

En cuanto a la categorización, se dividieron los diferentes objetivos específicos de la investigación en categorías de análisis. Estas categorías agrupan los datos relacionados con cada objetivo, lo que permite profundizar conceptualmente en la información recopilada y obtener una comprensión más detallada de los fenómenos estudiados. La categorización también facilita la interpretación de los resultados y la formulación de conclusiones basadas en evidencia sólida y bien fundamentada.

La esencia del proceso reside en que a segmentos que comparten naturaleza, significado y características, se les asigna la misma categoría y código, los que son distintos se ubican en diferentes categorías y se les proporcionan otros códigos. La



tarea es identificar y etiquetar categorías relevantes de los datos. (Hernández Sampieri, Frenández Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 450)

- Medidas

En lo que respecta a las medidas se utilizarán de tendencia central (cita) para las categorías ordinales y la frecuencia relativa para las nominales. Las medidas de tendencia central, como la media, la mediana y la moda, se pueden utilizar para resumir y describir conjuntos de datos, incluso cuando estos datos están en forma de categorías ordinales. Las categorías ordinales representan una escala de valores que tienen un orden inherente pero no necesariamente una distancia uniforme entre ellos. Aunque las categorías ordinales no tienen un origen numérico real, es posible calcular algunas medidas de tendencia central para ellas.

Las medidas de tendencia central son puntos en una distribución obtenida, los valores medios o centrales de ésta, y nos ayudan a ubicarla dentro de la escala de medición. Las principales medidas de tendencia central son tres: moda, mediana y media. El nivel de medición de la variable determina cuál es la medida de tendencia central apropiada para interpretar. (Hernández Sampieri, Frenández Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 292)

En resumen, aunque las medidas de tendencia central pueden no ser tan precisas o informativas para datos ordinales como lo son para datos numéricos, aún pueden proporcionar cierta información útil sobre la distribución y la tendencia de los datos en forma de categorías ordinales.

En tanto, la frecuencia relativa se utiliza para expresar la proporción o el porcentaje de observaciones en cada categoría nominal en relación con el total de observaciones, lo que facilita la comprensión de la distribución y la importancia relativa de cada categoría dentro del conjunto de datos. Esto permite una comparación más significativa entre conjuntos de datos de diferentes tamaños y proporciona una imagen más clara de la distribución de los datos nominales, lo que ayuda a visualizar y analizar mejor los datos.

La frecuencia relativa (f_i) de un valor (X_i) es la proporción de observaciones en que la variable (X) toma ese determinado valor. Se obtiene dividiendo la cantidad de veces que aparece el valor (frecuencia absoluta) entre el total de observaciones, es decir, el tamaño de la muestra 'n': $f_i = n_i/n$. En forma de pregunta:

¿En qué proporción aparece ese valor? Multiplicando la frecuencia relativa por 100, se obtiene el porcentaje o tanto por ciento (p_i). El porcentaje es el estadístico por excelencia de las variables cualitativas. (Hueso & Cascant, 2012, pág. 43)



Estas técnicas, teórico metodológicas, fueron utilizada para ir resolviendo lo planteado en los objetivos 1, 2, 3 y 4, teniendo en cuenta los conceptos planteados en el marco teórico, a fin de ir buscando y disipando los diferentes indicadores.



Análisis y Discusión

A partir de la información evidenciada y de las diferentes técnicas de análisis que se emplearon, a continuación, se presentan cada uno de los ejes temáticos que se identificaron; en cada uno de ellos se expone lo evidenciado, su análisis y las primeras conclusiones síntesis.

Educación Remota de Emergencia

Las normativas que avalan la implementación de la modalidad de Educación Remota de Emergencia (ERE), son aquellas que respaldan la adopción de la educación virtual en situaciones de emergencia a lo largo de la historia y en este contexto particular. Estas normativas incluyen marcos legales y políticas educativas que permiten la implementación de la educación a distancia y la educación virtual dichas situaciones.

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece que la educación a distancia es una modalidad educativa que puede ser utilizada en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Además, el Ministerio de Educación de la Nación ha emitido resoluciones y disposiciones que regulan la educación a distancia y la educación virtual en situaciones de emergencia.

En el mes de junio de 2020, se dictó la Ley 27.550, que es una modificación en la Ley de Educación Nacional de 2006. Esta ley plantea la modificación del artículo 109 de la Ley N° 26.206 y establece que, previa declaración fundada del Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, cuando la escolaridad presencial sea inviable debido a epidemias, pandemias, catástrofes o razones de fuerza mayor que impidan la concurrencia a los establecimientos educativos, será permitido, transitoriamente, el desarrollo de trayectorias educativas a distancia. Además, en tal excepcionalidad deberán adoptarse disposiciones para la reorganización pedagógica e institucional del régimen académico y de la capacitación docente. Del mismo modo, deberá atenderse la provisión de recursos tecnológicos y conectividad que promuevan la igualdad educativa con condiciones de calidad.

En el caso de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), la implementación de la ERE durante la pandemia de COVID-19 se basó en normativas que respaldan la adopción de la educación virtual en situaciones de emergencia, tanto externa como interna.

Las mismas han experimentado variaciones para adaptarse a las circunstancias actuales, y su objetivo principal es garantizar el derecho a la educación de los estudiantes, teniendo en cuenta las características particulares de la institución y su población estudiantil.



Las variaciones normativas que permitieron la implementación de la ERE en la UNVM pueden incluir la adaptación de reglamentos internos, la emisión de resoluciones o disposiciones por parte de las autoridades universitarias, y la adecuación de los planes de estudio y las metodologías de enseñanza.

En el contexto de la UNVM, la implementación de la ERE durante la pandemia de COVID-19 se realizó con la finalidad de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes, considerando las características de los mismos, como el alto porcentaje de egresados de primera generación en sus familias y el despliegue territorial significativo de la institución. Tal como lo plantean Negretti y Araujo (2020), la implementación de la propuesta de Educación Virtual (EV) para el curso de ingreso y el inicio del cursado de las carreras de grado del ciclo lectivo 2020 y 2021 fue una medida necesaria para asegurar la continuidad de los estudios de gran parte de la matrícula, ya que, gran número de los y las estudiantes de la UNVM, provienen de diferentes lugares del territorio nacional y otros países.

La implementación de la ERE en la UNVM durante la pandemia de COVID-19 se basó en normativas que respaldan la adopción de la educación virtual en situaciones de emergencia, las cuales han experimentado variaciones para adaptarse a las circunstancias actuales. La implementación de la propuesta de EV para el curso de ingreso y el inicio del cursado de las carreras de grado del ciclo lectivo 2020 y 2021 fue una medida necesaria para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes, considerando las características particulares de la institución y su población estudiantil.

Síntesis.

El análisis del marco normativo previo y durante la pandemia condujo a la adopción de la Educación Remota de Emergencia (ERRE), una adaptación de la educación a distancia al ámbito virtual en el contexto de la excepcionalidad pedagógica. Se observó que las normativas existentes contenían disposiciones relevantes para la implementación de la ERRE. La unificación de leyes, como la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Superior, en la Ley 3333 durante la pandemia, mostró coherencia normativa a nivel nacional y local. El propósito fundamental de estas normativas fue garantizar el derecho a la educación durante la emergencia, proporcionando herramientas y respaldo a instituciones educativas. La evolución de estas normativas a lo largo de la implementación de la ERRE refleja una adaptación continua para mejorar la vida académica de estudiantes y docentes en esta nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje.



Rol Docente

Transición a la Virtualidad

Al examinar los criterios utilizados por los docentes al seleccionar estrategias de enseñanza para la Educación Remota de Emergencia (ERE) en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), se evidencia el desafío de adaptar prácticas pedagógicas y elegir nuevas estrategias que aseguren el derecho a la educación. Estos criterios abarcan varios aspectos, entre ellos la accesibilidad de los recursos, la interactividad, la pertinencia del contenido y la promoción de la participación activa de los estudiantes. Además, se consideran las características de las relaciones establecidas entre docentes y estudiantes, así como los diferentes tipos de comunicación entre ellos.

La accesibilidad de los recursos educativos es un criterio fundamental, ya que garantiza que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para acceder al contenido y participar en las actividades académicas. Esto implica seleccionar herramientas y plataformas tecnológicas que sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o limitaciones técnicas.

La interactividad es otro criterio importante que los docentes consideran al seleccionar estrategias de enseñanza para la ERE. La capacidad de interactuar con el contenido y con otros estudiantes en tiempo real promueve un aprendizaje más dinámico y participativo. Los docentes buscan herramientas y actividades que fomenten la colaboración y el intercambio de ideas entre los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula virtual.

La adecuación del contenido al entorno virtual es otro criterio esencial. Los docentes deben seleccionar materiales y actividades que sean relevantes y significativos para los estudiantes en el contexto de la educación a distancia. Esto implica adaptar los métodos de enseñanza y los recursos didácticos para satisfacer las necesidades y los intereses de los estudiantes en un entorno digital.

La promoción de la participación activa de los estudiantes es un criterio que también se considera crucial. Los docentes buscan estrategias que estimulen la participación y el compromiso de los estudiantes con el contenido, fomentando la reflexión, el debate y la colaboración en línea. Esto puede incluir el uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, así como la implementación de actividades que requieran la contribución activa de los estudiantes.

Además de estos criterios, los docentes también consideran las características de las relaciones establecidas entre ellos y los estudiantes, así como los diferentes tipos de comunicación que se desarrollan en el entorno virtual. Esto implica mantener una



comunicación efectiva y abierta con los estudiantes, brindando apoyo y orientación según sea necesario para garantizar el éxito académico en la ERE. En resumen, al seleccionar estrategias de enseñanza para la ERE, los docentes de la UNVM tienen en cuenta una variedad de criterios que buscan garantizar una experiencia educativa efectiva y equitativa para todos los estudiantes.

Interacción Docente y Estudiante

Desde los inicios de la educación, se plantea la existencia de roles diferenciados, con una relación asimétrica entre el educador y el educando. En esta dinámica, el educador es visto como el poseedor del conocimiento, mientras que el educando se limita a un rol pasivo de recepción. Esta perspectiva, denominada "educación bancaria" por Freire, se basa en la mera transmisión de conocimientos, manteniendo al educando en una "cultura del silencio" y reproduciendo las condiciones sociales existentes. Esta relación asimétrica entre los sujetos no solo genera una forma de pensar, sino también una manera de llevar a cabo las clases.

Freire (1970) plantea una visión de educación diferente, basada en el pleno desarrollo del otro a través de la libertad, el diálogo y la comunicación. Esta visión, denominada educación liberadora, busca permanentemente la libertad y la responsabilidad, promoviendo la acción y la reflexión como base fundamental de una práctica educativa problematizadora y liberadora. En esta propuesta, tanto el docente como el estudiante aprenden al mismo tiempo, y la relación entre ellos se basa en el diálogo, la creación y la transformación, no solo de los sujetos, sino también de la realidad en la que están insertos.

En contraste con la educación tradicional, donde el docente es considerado el poseedor del conocimiento y el estudiante un mero receptor pasivo, Freire plantea que los estudiantes deben ser parte activa y participativa del proceso de aprendizaje, cuestionando los contenidos y generando un vínculo horizontal con el docente. Esta perspectiva busca superar la relación asimétrica entre educador y educando, fomentando la autonomía y la capacidad crítica de los estudiantes.

En la ERE, la relación entre el docente y los estudiantes se transforma, pasando de una interacción presencial a una mediada por la tecnología. Los docentes pueden haber considerado la necesidad de mantener una comunicación efectiva y cercana con los estudiantes, a pesar de la distancia física, al momento de seleccionar las estrategias. Esta transformación del vínculo, se puede ver en lo que expresa la docente entrevistada.

Vos en la virtualidad tenés una pantalla mediadora con el cuerpo del otro, no la biología, no el contorno biológico sino el cuerpo del otro, ¿no?, es decir, la subjetividad del otro. Y tenés que tener también respeto y paciencia si el otro, por más



que uno alentaba, ¿viste?, a que prendieran las cámaras, en la medida de las posibilidades, pero también tenés que tener un respeto de que el otro que está en su intimidad y si no puede prender la cámara, no la puede prender. Porque ¿qué sabes si en la misma habitación está la madre cocinando, el padre escuchando la televisión y la estudiante está con sus auriculares?, ¿viste?, escuchándote a vos. ¿Qué sabes cuál es la situación del otro lado?, ¿viste?, entonces...en este sentido, lo que no se puede replicar es la cercanía de los cuerpos. (ED, párrafo 35)

Además, el rol que asumen los docentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje también puede influir en los criterios utilizados al seleccionar las estrategias. En la ERE, el rol del docente se redefine, dejando de ser el centro de la escena y poseedor único del conocimiento, para convertirse en un guía en el camino del aprendizaje y un creador de escenarios propicios para dicha acción. Los docentes pueden haber considerado la necesidad de promover la autonomía y la participación activa de los estudiantes al momento de seleccionar las estrategias.

Este cambio de roles entre el docente y los y las estudiantes, que se dio a lo largo e la historia de la educación, también podemos verlos ejemplificado y replicado a escala al interior de las clases y aulas virtuales analizadas.

Al comienzo de la excepcionalidad pedagógica los y las docentes y los y las estudiantes se vieron sorprendidos por esta nueva realidad. Frente a esto tuvieron el desafío de adaptarse a la misma, a fin de continuar con el cursado y así garantizar el derecho a la educación. Frente a esta situación, se puede observar en las clases y aulas virtuales, que los docentes se refugiaron, al menos los primeros encuentros, en una dinámica y en los instrumentos que se utilizaban en la antigua concepción de educación. Vale la pena aclarar que no se observa que se de dicho pensamiento en los y las docentes y tampoco en los y las estudiantes. Pero si, la relación planteada muestra cierta asimetría y rigidez. Ya que es el docente quien plantea los temas de la clase, los contenidos y recursos a utilizar. Se ve mucho en esta etapa la idea de replicar cuestiones de la presencialidad, como puede ser la división del tiempo en teórico y práctico (aunque al principio solo era teórico y se anunciaban al final las consignas), como así también que la palabra esta monopolizada por el/ la docente.

Según los resultados que arrojó la encuesta realizada a los y las estudiantes, el 445646, respondió que el formato de la clase se segmentó en parte teórica y parte práctica. En este primer segmento, cada docente presentaba y desarrollaba los temas basándose en la bibliografía, ocupando la mayor parte del tiempo de la clase.



A través de la participación de la docente en el *focus group* se puede decir que esta postura, se basa en la sorpresa de esta nueva realidad, pero principalmente en el desconocimiento de los recursos y herramientas que la misma demandaba.

El primer año de la pandemia, en realidad, los roles estaban como así muy estancos sobre todo al comienzo, en el primer cuatrimestre, era muy que el profesor, digamos, preparaba clase, la subía, trataba a veces de buscar distintas, digamos, eh... formatos para tratar de variar esta cuestión, pero no había en ese primer cuatrimestre, que yo recuerde, mucho fomento de actividades colaborativas. (FG – D1, pregunta 1)

Los y las docentes recurrieron a herramientas conocidas y probadas de la presencialidad a fin de poder llevar a cabo sus clases en esta nueva modalidad. Pese a tener y exigir diferentes recursos, mecánicas y herramientas. Esto llevo a que muchas veces la comunicación como así el desarrollo de las clases sea plano y acotado.

...pude brindar todo lo que yo sé explicar, el *Power Point* en vez de estar colgado del proyector, yo se los proyecto en la pantalla, eso puede ser igual, y el deseo mío de llegar a todos, aunque sea a través de la pantallita, está. Eso está, aunque sea virtual. Pero bueno, cómo nos modificamos unos a otros en cuanto a los gestos, ¿no?, y que a partir de esos gestos cómo se construye una confianza, creo que... no digo que en la virtualidad no hayamos podido construir confianza. (ED, párrafo 37)

Vale la pena aclarar que, según mencionado por las docentes tanto en la entrevista como en el *focus group*, los y las estudiantes tampoco estaban muy decididos a participar, ya sea por lo que les generaba esta nueva modalidad, como así también por cuestiones del lugar y el entorno donde llevaban a cabo la clase virtual, como así también por el cansancio de estar tantas horas frente a la computadora:

Bueno, no se animaban mucho al comienzo de decirme, pero bueno, a proponer, a ver profé, que se yo...sí yo les preguntaba al final cómo se sentían, yo les preguntaba al final, bueno, cómo estaban con los tiempos, cosas que también hago en la presencialidad. (ED, párrafo 41)

Esto llevo a la utilización de recursos que, en muchos casos generaban apatía en el estudiante y por lo tanto pocos resultados para los y las docentes.

...a lo mejor abundan cosas que no necesariamente se iban a trabajar en clase, que se yo, de treinta documentales o films subidos, a lo mejor al transcurso del año recomendamos dos o tres para que miren, pero allí lo tiene como recurso, digamos, para poder comprender mejor los temas. Lo mismo con algunos *podcasts*. (FG – D1, pregunta 2)



En la entrevista la docente hace mención de las dificultades que tuvo para ir encontrando nuevos recursos que le permitirán alcanzar los objetivos que se planteaba en cada clase o con cada tema, como así también que le sirvieran a los y las estudiantes, para dicho fin. En un pasaje de la misma, da cuenta como con el contacto entre docente, iban buscando y compartiendo esos nuevos recursos.

...entre los profes nos fuimos...porque yo ese saber no lo tenía de ninguno de esos dos espacios que te acabo de nombrar, ¿no?, que es un saber más técnico que pedagógico didáctico...ehh...y me acuerdo que entre varios profes que estábamos con esta preocupación de que cómo hacíamos que a todos les llegara, pensando en esas grandes desigualdades, ¿no? que hubo. Había chicos que tenían re mal internet, otros que en el pueblo que vivían, por más que pagaban internet no accedían bien, se les cortaba la llamada, entraban y salían... no eran las condiciones para poder, viste...entonces entre los mismos profes... me acuerdo que con un profe de matemática que él enseguida dijo: “¿cómo hago para enseñar lo que tengo que enseñar en matemática que es difícilísimo y que me escuchen?”, y que se yo, y bueno me dice: “Yo me estoy poniendo un atril, me estoy poniendo en el atril de mi esposa que toca la flauta, me estoy poniendo un celular y me grabo...y me compré un pizarrón para no sé qué” y se grababa él...o sea la grabación, bueno...entonces me dice: “Y aprendí a ponerlo en *YouTube*” y le digo “uhh... si pero yo estoy intentando y me sale mal porque - le digo- ¿cómo hago para...?”, entonces nos fuimos pasando la data entre dos o tres profesores y fuimos aprendiendo de ensayo y error. Después queríamos alojarlo todo en la ... en nuestra cuenta con terminación UNVM, pero resulta que los estudiantes no podían entrar si no tenían esa terminación, entonces dijimos “¡No!, lo hagamos con otra cuenta” ... viste, todo eso...o sea, sí, al principio decís “¿Cuántas horas que estoy con esto técnico?”, yo todavía tengo que dedicarme más, ponerle cabeza en lo teórico y estoy con esto técnico y te agarraba...pero una vez que le agarraste la mano, es una herramienta de muy fácil acceso. (ED, párrafo 47)

Esto generó dificultades al momento del cursado, no solo para los y las estudiantes sino también para los docentes, que al comienzo veían agotar los pocos recursos y conocimientos que con los que contaban. Esto se fue subsanando con el transcurrir de las clases del 2020 y ya con un cambio radical en el 2021.

...en el primer cuatrimestre, era muy que el profesor, digamos, preparaba clase, la subía, trataba a veces de buscar distintas, digamos, eh... formatos para tratar de variar



esta cuestión, pero no había en ese primer cuatrimestre, que yo recuerde, mucho fomento de actividades colaborativas. Me parece que eso se fue logrando a medida que comenzamos a ver los distintos instrumentos y posibilidades que, por lo menos en mi caso como docente, qué nos daba la educación virtual y, entonces, a medida que fue pasando el tiempo pudimos ir integrando más esta cuestión de ir fomentando la colaboración entre los pares, pero al comienzo fue difícil de lograrlo y plantearlo incluso. (FG – D1, pregunta 1)

Estrategias de Enseñanza

Los docentes de la UNVM, a los cuales se les hizo el seguimiento en este trabajo de investigación, utilizaron diversos criterios al seleccionar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Estos criterios se relacionan con las características de los espacios áulicos virtuales, la particularidad de los contenidos y formatos de las actividades realizadas en clases, los tipos de recursos planteados por el docente y la intencionalidad de su implementación.

Entonces, bueno, yo me la fui ingeniando con la clase escrita porque la clase no es lo mismo que un ensayo mío. Podría haber sido un ensayo mío, de alguna de mis publicaciones y era un texto más, yo soy una autora más ahí, no una profe. Entonces, la clase escrita era una forma de mediar, la clase sincrónica que subía grabada era otra forma de mediar y los tutoriales grupales y el Drive. (ED, párrafo 44)

...una de las cosas que uno sabe que es necesario en la formación docente es cierta cultura amplia con respecto a algunos temas, si bien no eran temas que íbamos a trabajar nosotros, pero sí facilitarle el acceso a ciertas cuestiones, digamos bibliográficas, que van a ayudar a construir esa cultura, esa rica cultura que necesita el magisterio y la docencia en nuestro país. (FG – D1, pregunta 2)

Estos dos comentarios que, se tomaron como muestras de lo que manifestaron las docentes, en la entrevista y en el *focus group*, dan cuenta de cómo las mismas fueron caracterizando los espacios áulicos virtuales, que tienen a cargo.

Las aulas virtuales desempeñan un papel fundamental como espacios de encuentro entre docentes y estudiantes, así como también como repositorios de materiales. En la educación a distancia, se pueden distinguir dos formas de encuentro en el aula: sincrónica y asincrónica.

En el caso de las clases sincrónicas, tanto el docente como los estudiantes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo, a través de plataformas de

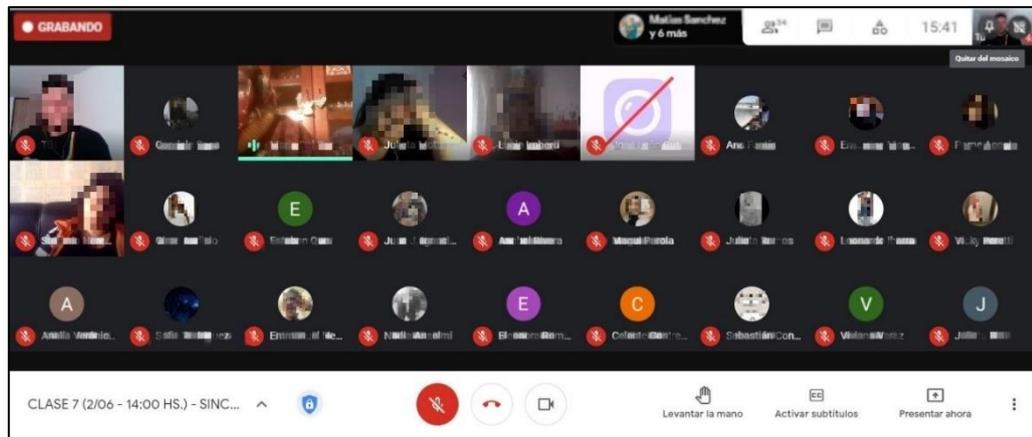
videoconferencia como *Zoom*, *Meet* o *Jitsi*. Estas reuniones en tiempo real permiten la interacción y el aprendizaje grupal, a través de conferencias, debates y presentaciones.

...el otro que a lo mejor empezó re apocado y, metafóricamente, te apaga también la cámara porque está con otra cosa por más que esté en el aula, pero tu acercamiento, un chiste de tu parte... (ED, párrafo 37)

Esto queda reflejado en la siguiente imagen, la cual da cuenta de cómo los y las estudiantes participaban de una manera anónima e impersonal en algunas de las clases.

Figura 1

Captura de pantalla de clase sincrónica a través de la plataforma Meet



Por otro lado, las clases asincrónicas se caracterizan por ser autodirigidas e individuales, ya que los estudiantes eligen el momento en el que acceden a los materiales y realizan las actividades. En este caso, los docentes pueden proporcionar materiales en diferentes formatos, como documentos, videos, audios, cuestionarios, formularios, que los estudiantes pueden consultar en cualquier momento a través de la plataforma de aula virtual.

En cuanto a las características de los espacios áulicos virtuales, los docentes tuvieron en cuenta la necesidad de generar un ambiente de aprendizaje interactivo y participativo, que permitiera la comunicación y colaboración entre los estudiantes. Para ello, utilizaron herramientas de videoconferencia, foros de discusión y plataformas de gestión del aprendizaje.

Es posible observar en las siguientes imágenes, los diferentes espacios de comunicación y colaboración que pusieron en práctica las docentes, al momento de llevar a cabo sus clases.

Figura 2

Foro de consultas en el aula virtual 1



Figura 3

Diferentes recursos para intercambiar información entre participantes del aula virtual 2



Figura 4

Foro para intercambiar experiencias de lecturas en el aula virtual 3



Figura 5

Foro para notificar y foro para hacer consultas en el aula virtual 4.



La particularidad de los contenidos y formatos de las actividades también influyó en la selección de las estrategias. Los docentes adaptaron los materiales y las tareas a la modalidad virtual, priorizando la claridad y la accesibilidad de los mismos.



Asimismo, buscaron promover la autonomía y la reflexión de los estudiantes a través de actividades que fomentaran la investigación y el análisis crítico. En cuanto a los instrumentos y técnicas que estas plataformas les permiten utilizar a los docentes para implementar las diferentes estrategias de enseñanza, durante la ejecución de la clase, el docente tiene la posibilidad de utilizar y compartir una variedad de instrumentos sincrónicos y asincrónicos. Algunos ejemplos de estos instrumentos son documentos en diferentes formatos (*PDF, Word, PowerPoint*), videos, audios, gráficos y enlaces.

...los lenguajes que utilizábamos para las clases fueron variando, hubo audios de grabaciones, por ejemplo, yo grababa la clase y le subíamos un audio, hubo clases escritas, digamos, subidas en PDF, hubo algunas clases magistrales que estaban grabadas y que fueron subidas en formato video, bueno, hubo distintos formatos, en el aula había materiales tanto documentales, de films, como de archivos de documentos y de libros que han marcado determinadas tradiciones en el ámbito del sistema educativo, estaba siempre presente en PDF la bibliografía de cada una de las unidades y de cada una de las clases y también hemos organizado un aula en donde, bueno, hay material legislativo suficiente y exhaustivo para el conocimiento del sistema educativo como algunos otros en materiales que consideramos necesarios por conocimiento. (FG – D1, pregunta 2)

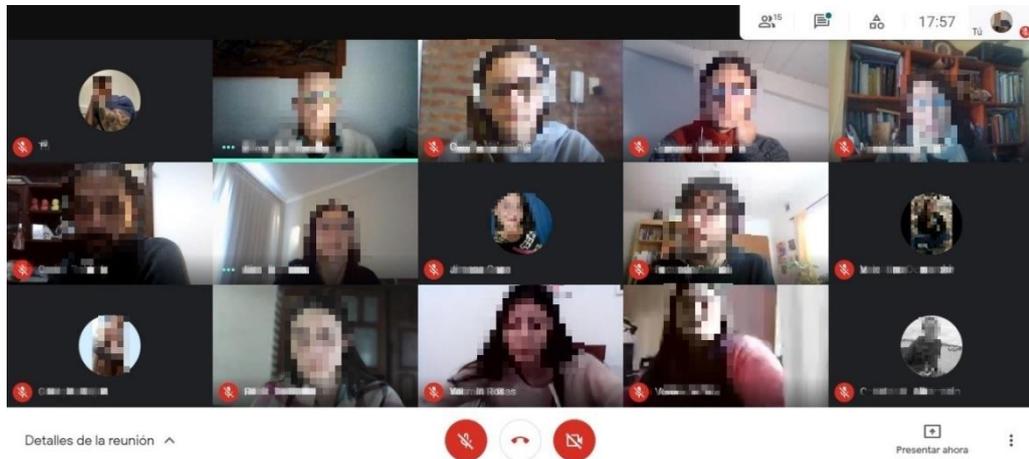
Es importante destacar que, si bien existen elementos y herramientas específicas para cada modalidad, también es posible combinar elementos sincrónicos y asincrónicos en una clase mixta. Esta hibridación de elementos permite una mayor flexibilidad y adaptabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando a los estudiantes la oportunidad de acceder a los contenidos y participar en las actividades de manera más personalizada y a su propio ritmo.

En la siguiente imagen es posible dar cuenta de cómo los y las docentes utilizaban esta mixtura de elementos a fin, no solo de alcanzar el objetivo planteado en cada clase y tema, sino también en lo que respecta a los tiempos de las y los estudiantes, frente a esta nueva modalidad.

Un ejemplo de la flexibilidad y mixtura que daban estos recursos tecnológicos, en las clases sincrónicas, es la posibilidad de formar diferentes reuniones o aulas dentro de un mismo encuentro. En el aula 3, el docente y su equipo planteaban una modalidad en la que al principio de la clase, todos los y las estudiantes de los diferentes profesorados, participaban y convergían en un mismo encuentro de *Meet*. En el cual el docente retomaba temas de la clase anterior y planteaba los pasos a seguir en esa nueva clase.

Figura 6

Captura de pantalla de clase sincrónica a través de Meet, organización inicial del grupo completo.



Posteriormente, los y las estudiantes se dividían por profesorados en diferentes aulas planteadas a través del mismo recurso tecnológico. La misma estaba a cargo de un docente específico y en ella se llevaban a cabo correcciones de las diferentes actividades que estaban en curso durante ese momento.

Figura 7

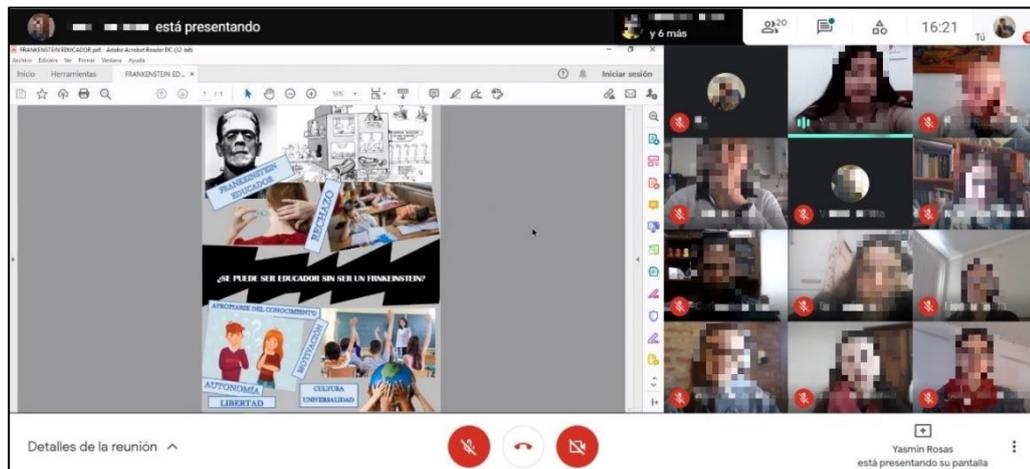
Captura de pantalla de clase sincrónica a través de Meet, grupo 1.



Por último, todos los y las estudiantes volvían a juntarse en la reunión inicial con el profesor de la cátedra, e iban exponiendo las actividades correspondientes a ese día.

Figura 8

Captura de pantalla de clase sincrónica a través de Meet, discusión en grupo completo.



La intencionalidad de los docentes al implementar los diferentes formatos y recursos fue garantizar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la participación activa de los estudiantes, el desarrollo de habilidades digitales y la construcción de conocimientos significativos. En este sentido, se buscó mantener la calidad educativa a pesar de las limitaciones impuestas por la situación de emergencia. Es necesario conocer las limitaciones y obstáculos, que se dieron y plantearon en este proceso durante el periodo marcado por este trabajo de investigación.

A propósito, se recupera el trabajo de una docente, en el *focus group*:

Lo que me angustió el primer año, eh...es no poder conocer fehacientemente cuán útil les fue a las y los estudiantes el esfuerzo que nosotros pusimos en lo que hicimos. (FG – D1, pregunta 1)

Sobre el plan a seguir que cada docente tuvo que diseñar para su espacio curricular, es decir el camino a seguir, en el cual tanto los y las docentes y los y las estudiantes pudieran apoyarse, y así tener certezas en un momento de tanta incertidumbre, las docentes mencionaron:

...en realidad el programa y los contenidos mínimos y los contenidos del programa se respetaron, ehh... no solo hubo esta problemática, digamos, de tener que...si bien, respetar los lineamientos, los contenidos de tener que seleccionar menos material para esta... para este tipo de dictado, lo que sucedió también en el primer año, ya no en el segundo porque lo teníamos ya más aceitado por la experiencia anterior, fue que tuvimos que cambiar bibliografía de uso, digamos, habitual en el espacio, bibliografía que, fundamentalmente, es bibliografía, digamos, fundamental, ehh...en el dictado del mismo, pero tener que buscar bibliografías alternativas por la falta de acceso a la



misma en la virtualidad. Entonces, si bien, hubiésemos querido, además este tema de que estaba todo cerrado, al no tener...si yo hubiera tenido un scanner en casa, la situación hubiese sido distinta, pero al no tener a donde recurrir para poder escanear determinados capítulos de textos que uno usa habitualmente, etcétera, tuvimos que recurrir a otras bibliografías alternativas que trabajaran la temática que, por un lado, enriqueció a los docentes del espacio y a los colaboradores del espacio, porque pudimos acceder a otras miradas sobre esas temáticas, ehh... pero que también tuvimos que dejar de lado, a veces, textos que son, digamos, fundamentales, a la hora de abordar determinados temas, ¿no?. (FG – D1, pregunta 3)

...los cinco ejes se mantuvieron pero se fue repensando qué cuestiones iban a ser desarrolladas sí o sí y qué cuestiones iban a quedar como recorrido de lectura y que se dejaban los materiales, que se dejaban como ofrecimiento pero no se iban a alcanzar a desarrollar teóricamente. (ED, párrafo 29)

Síntesis:

Durante la transición a la virtualidad, las estrategias de enseñanza evolucionaron progresivamente, enfrentando desafíos iniciales significativos debido a la abrupta transición de la modalidad presencial a la virtual. En la fase inicial, predominaba la interacción directa entre docentes y estudiantes en el ámbito sincrónico, con intentos de replicar prácticas presenciales en el entorno virtual. Con el tiempo, se observó una evolución hacia una mayor participación activa de los estudiantes, con el docente asumiendo un papel de guía y facilitador del aprendizaje. Las expectativas iniciales de mantener la continuidad de las clases se transformaron en la incorporación de nuevos contenidos y recursos para diversificar las metodologías educativas. Las estrategias de enseñanza también evolucionaron, con la introducción de nuevos formatos y modalidades, así como la adaptación en la utilización de foros para promover la participación activa de los estudiantes. Esta evolución refleja la capacidad de los docentes para adaptarse a la nueva realidad y promover un aprendizaje significativo más allá de las circunstancias excepcionales.

Rol de los y las Estudiantes

Transición a la Virtualidad

Durante la implementación de la Educación Remota de Emergencia (ERE) en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), los estudiantes se enfrentaron a diversos desafíos que requirieron la adaptación de sus prácticas pedagógicas y la adopción de nuevas estrategias para llevar a cabo su proceso de aprendizaje de manera efectiva. Estos desafíos abarcaron aspectos como la accesibilidad de los recursos educativos, la interactividad en el



entorno virtual, la pertinencia del contenido académico y la promoción de la participación activa de los estudiantes. Además, fue crucial abordar las dinámicas y las relaciones establecidas entre docentes y estudiantes, así como los diferentes tipos de comunicación que se desarrollaron en este nuevo contexto educativo.

La accesibilidad de los recursos educativos fue un desafío significativo para los estudiantes, ya que la transición a la modalidad virtual implicaba la necesidad de familiarizarse con plataformas y herramientas digitales. Garantizar la disponibilidad y la usabilidad de estos recursos fue fundamental para facilitar el acceso equitativo a la educación.

La interactividad en el entorno virtual también representó un desafío, ya que los estudiantes necesitaban encontrar formas de participar activamente en las clases y en las actividades académicas a distancia. Esto requería la exploración de nuevas herramientas y metodologías que fomentaran la colaboración y el intercambio de ideas entre los participantes.

Otro desafío importante fue la adecuación del contenido académico al formato virtual, asegurando que los materiales y las actividades fueran relevantes y significativos para los estudiantes en este nuevo contexto. Esto implicaba adaptar los métodos de enseñanza y los recursos didácticos para satisfacer las necesidades y los intereses de los estudiantes en un entorno digital.

Además, era esencial promover una participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, fomentando la reflexión, el debate y la colaboración en línea. Esto requería la creación de espacios de interacción y la implementación de estrategias pedagógicas que estimularan la participación y el compromiso de los estudiantes con el contenido.

Superar estos desafíos implicaba no solo la adquisición de habilidades técnicas y digitales, sino también el desarrollo de competencias socioemocionales y de autogestión necesaria para el aprendizaje autónomo y la adaptación a un entorno educativo en constante cambio. En este sentido, la colaboración entre docentes y estudiantes, así como el apoyo mutuo dentro de la comunidad educativa, desempeñaron un papel fundamental en la superación de los obstáculos y en la consecución de los objetivos académicos en el contexto de la ERE.

Interacción Estudiante y Docente

Según el pensador brasileño Paulo Freire, todos estamos en constante proceso de educación, lo que asigna un nuevo rol al educando, más activo y protagónico en su propio proceso de aprendizaje. El estudiante ya no es solo un receptor pasivo de conocimientos, sino



que trabaja de manera crítica, mediando entre objetividad y subjetividad, y asumiendo la responsabilidad de su aprendizaje.

El objetivo de determinar la recepción y la mirada objetiva de los estudiantes en sus propios procesos formativos o de aprendizaje con la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje se relaciona con el concepto de que el docente ha dejado de ser el centro y protagonista del proceso de E-A, y ha pasado a ser un guía y propiciador de espacios y actividades que le permitan al estudiante llevar a cabo su propio camino de aprendizaje y construir su propio conocimiento.

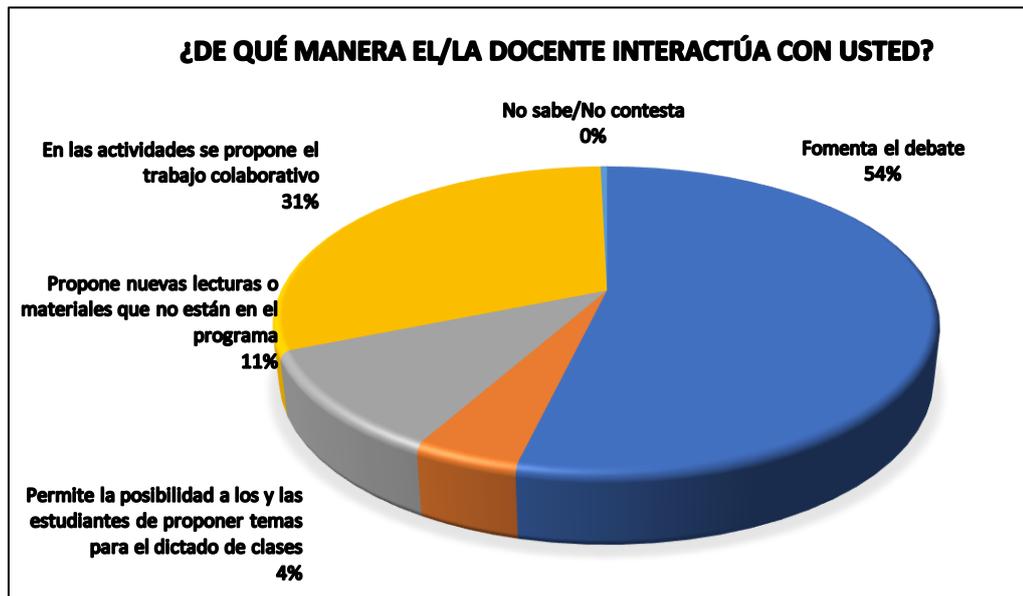
En este sentido, el rol del estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje ha cambiado, y ahora es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, lo que le permite elegir su camino de aprendizaje y poner en juego nuevas estrategias, como la selección, organización y elaboración de información. Además, el estudiante implementará estrategias diferentes a las del pasado debido a su nuevo rol activo.

...al principio era una relación mucho más distante, era directamente subir al aula virtual, si es que existía ya el aula virtual a principio de pandemia, subir todos los contenidos en el foro explicando cómo iba a ser el cursado de la materia, emm... y bueno, y también insistiendo mucho, algunos docentes, en la idea de continuar en cada semana con ese trabajo que cada uno tenía que hacer desde su casa con lecturas semanales, ya que no iba a estar el encuentro sincrónico que después, en la segunda mitad del año o antes de la segunda mitad del año y también en 2021, comenzó a aparecer. (FG – E3, pregunta 1)

Esto se puede observar en el alto porcentaje de estudiantes (100%) que mencionaron que, en las materias analizadas, se fomentaba la participación de los mismos, y en la manera que cada docente se relacionaba con los mismos.

Gráfico 1

Interacción docente-alumno según datos de la encuesta



En cuanto lo que fue el 2021, con las materias pedagógicas, específicamente, si bien y a pesar de estar frente a una computadora, creo que las cámaras encendidas, verles las caras a los profesores, hubo algún tipo de conexión, digamos, que no fue tan despersonalizado (...) todo en cuanto lo que fue el material, fue accesible, fácil de conseguir, presentaciones de *Power Point*, contenidos audiovisuales, eso colaboró muchísimo a lo que era el aprendizaje. (FG – E3, pregunta 1)

Figura 9

Captura de pantalla de Focus Group a través de Meet, discusión en grupo completo



Estrategias de Aprendizaje

Los espacios virtuales brindan herramientas para que los estudiantes puedan llevar adelante un aprendizaje colaborativo, como la plataforma *Padlet* y los foros electrónicos, chats, tableros de anuncios y novedades.

...recuerdo que *Meet* daba la posibilidad de armar grupos aleatorios, en la misma llamada y, que esa era una forma de trabajar en la clase en grupos con gente, que, por ahí, no tenías relación de alguna otra forma, pero más que esa materia no recuerdo que hayamos hecho alguna actividad, así como que todos participemos en la clase sincrónica, sino que era todo por fuera, por la plataforma. (FG – E4 pregunta 2)

...usamos *Padlet*, o sea, la diversidad o la variedad de recursos en relación a otras materias en donde, además de ser sincrónicas, emm... se dictaba la clase, o sea, se hablaba la clase como si estuviéramos en el aula físico, pero no subían materiales puntualmente, y en otro caso, sí subían muchísimo material en PDF y, a veces, se apoyaban en *Power Point*, eso quería decir. (FG – E1, pregunta 2)

...tener guías de lectura, y completarlas y enviarlas para que el profe la corrija, sino cosas más colaborativas, por así decirlo, por ejemplo, no sé, grabar un audio, hacer un video, entre tres o cuatro compañeros y subirlo a un foro donde todos compartíamos y nos quedábamos viendo lo de los demás, o tomar alguna cita de algún texto y elaborar sobre eso. (FG – E4, pregunta 2)



En el ámbito del aula 2, se evidencia un enfoque pedagógico caracterizado por su naturaleza participativa y colaborativa, ejercido por la docente durante las sesiones virtuales. Se destaca su iniciativa para introducir contenidos y actividades, promoviendo activamente la participación de los estudiantes. En el contexto de las clases asincrónicas, se estimulan debates mediante la utilización de herramientas como foros de discusión u opinión. Asimismo, se llevan a cabo actividades grupales, especialmente durante los segundos cuatrimestres. Se promueve el aprendizaje colaborativo mediante actividades que se llevan a cabo en foros, donde los estudiantes pueden aportar comentarios y añadir contenidos relevantes. Se establece una comunicación bidireccional entre estudiantes y docentes, tanto en entornos sincrónicos como asincrónicos, no solo para proporcionar retroalimentación sobre las actividades, sino también para compartir contribuciones de contenido.

A pesar de algunas reticencias por parte de los estudiantes para expresarse en ciertas ocasiones, los docentes implementan diversas estrategias, como los foros dedicados a la comunicación y comentarios, con el fin de fomentar la participación y la recomendación de temas y materiales por parte de los estudiantes.

La docente no se limita únicamente a aspectos pedagógicos y didácticos, sino que también presta atención constante a cuestiones organizativas y logísticas para asegurar que los estudiantes puedan seguir la cursada sin dificultades. Para facilitar la comprensión y el seguimiento de los contenidos, se recurre a recursos visuales como cuadros, gráficos y videos grabados por la misma profesora en la plataforma externa *YouTube*.

Es válido mencionar que, en el aula 4 se puede observar diversas actividades que promueven el trabajo colaborativo, a través de herramientas como el recurso *Padlet*, *Bubble*, entre otros.

Es importante destacar que estos espacios de aprendizaje y comunicación brindan apoyo y asesoría tecnológica, tanto para docentes como para estudiantes, para solucionar posibles problemas que puedan surgir en el desarrollo y uso del espacio y usufructuar los diferentes elementos que estos espacios ponen a disposición.

Así como mencionamos en el rol docente la existencia de limitaciones y dificultades, también los y las estudiantes mencionaron dificultades que experimentaron a lo largo de la implementación de la ERE.

...también pasaba mucho que, al menos el recuerdo que yendo yo, es que casi todas las materias con las cámaras apagadas, micrófonos apagados y el monólogo del profe digamos, era esa la cuestión, como muy anónimo todo. (FG – E3, pregunta 1)

En lo que respecta al trabajo colaborativo:

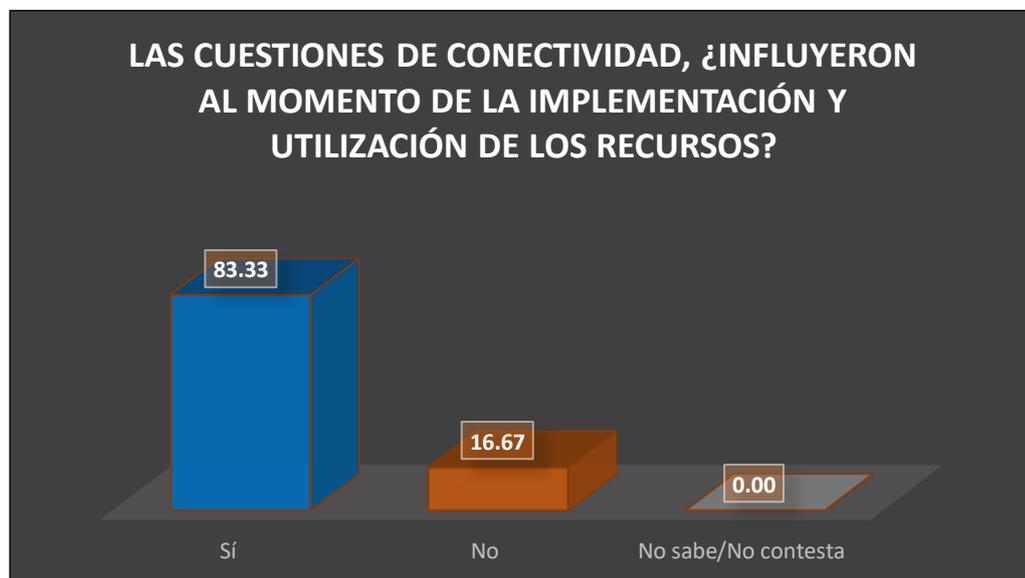
Y en cuanto a mis compañeras, yo, a ver, hice el cursillo presencial, entonces tuve la oportunidad de conocer algunas chicas, pero era difícil, cuando había que hacer grupos, no nos conocíamos, no estábamos en el mismo lugar como para, bueno, “me siento al lado tuyo y charlo”. Era como bueno, si tengo que hablar por WhatsApp, si tengo tu número para ver si quieres hacer un trabajo conmigo, no te conozco, no sé cómo trabajas, tus horarios, tu vida, entonces, al principio, fue difícil. Si bien tenía una o dos amigas con las que pueden entablar una relación, si había que mezclarme con gente de otras carreras. Era difícil, hasta incómodo, porque era forzado. (FG – E4, pregunta 1)

En cuanto a los espacios áulicos virtuales y sus recursos:

...yo creo que en realidad lo sufrí un poco más al tema del *Moodle* que se tildaba, al aula virtual, a los materiales, los contenidos, la información, esto de estar en contacto con docentes que no tenían cara, porque los veíamos en la fotito en el aula virtual y no teníamos otra forma de comunicarnos, ahí yo sentí más la incomunicación. (FG – E1, pregunta 1)

Gráfico 2

Influencia de la conectividad según los datos de la encuesta.



Específicamente sobre la relación docente-estudiante:

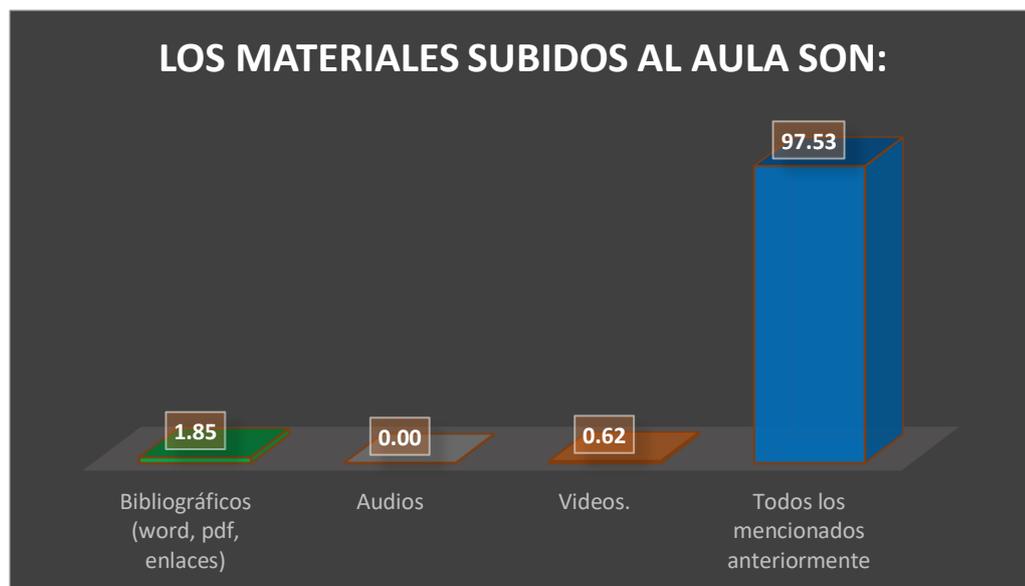
Yo creo que era difícil porque sentía que las clases estaban limitadas a esto de un *Power Point* y una videollamada, o un *Power Point* que la profe presente y si tenías alguna duda, si habías leído el material, sacarte la duda, como lo veía limitado a eso. Y después sacarse la duda en un foro donde es difícil expresarse de manera escrita y

donde no terminas sacando todas tus dudas, porque por ahí te responden y le vuelvo a responder con otra pregunta porque hasta que uno responde como que hay un... un...desfase... estaba desfasada la respuesta digamos. Yo preguntaba hoy y capaz la profe tenía tiempo para responderme mañana y después yo la leía otro día... entonces siento como que era difícil mantener ese vínculo que por ahí en una clase de consulta presencial lo charlas todo lo que necesitas en el momento. (FG – E4, pregunta 1)

En cuanto a las clases asincrónicas, el docente puede utilizar diferentes instrumentos en diferentes formatos, como documentos en PDF, Word, PowerPoint, videos y audios. La modalidad asincrónica permite a los estudiantes acceder a los materiales en el momento que lo dispongan o lo consideren necesario. Según el INFOD (2020), la modalidad asincrónica debería permitir a los estudiantes descargar los materiales y consultarlos sin conexión, lo que les brinda la flexibilidad de trabajar sin estar conectados todo el tiempo.

Gráfico 3

Tipo de materiales subidos al aula virtual según datos en la encuesta



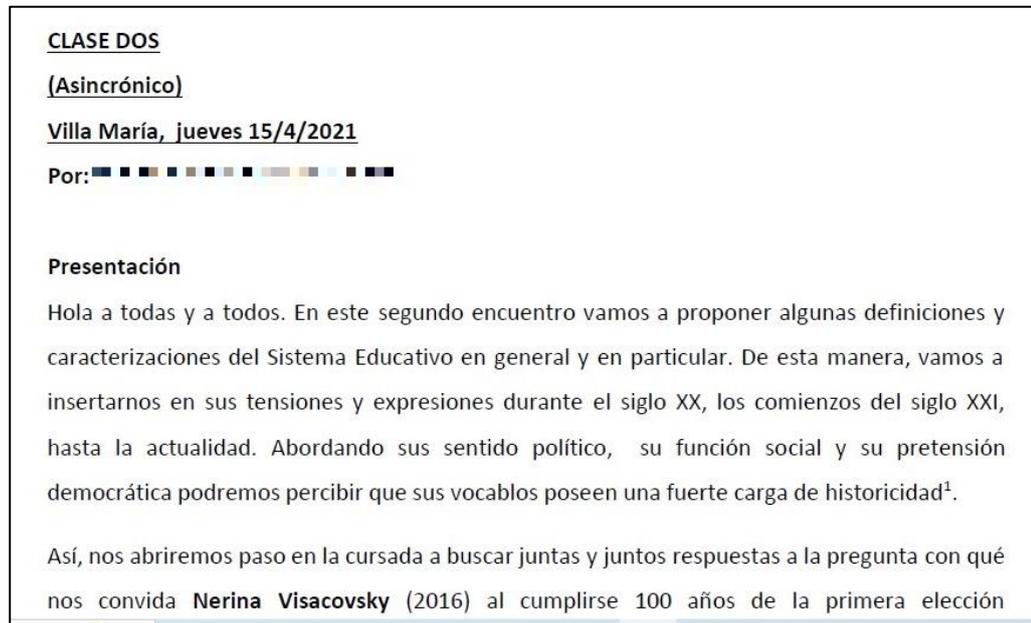
A mí me resultó mucho más cómodo las clases asincrónicas, por un tema de tiempo, porque yo también soy profe en nivel secundario y me tuve que organizar un poco con el tema de los horarios para mis clases. Y estuvo bueno, justamente, porque a lo mejor ese tiempo lo usaba para realizar algunas actividades de otras materias que teníamos. (FG – E2, pregunta 2)

En varias de las aulas analizadas, la clase asincrónica consiste en un texto en el cual, el/la docente, da un pantallazo general del tema a tratar, a través de un recorrido teórico de dichos temas y contenidos. En el mismo, va haciendo referencia a la bibliografía de dicho tema y la cual

se deberá tener en cuenta para la actividad planteada al final de la misma.

Figura 10

Captura de pantalla de un fragmento de clase asincrónica disponible en el aula virtual



Aunque una de las características de la clase asincrónica es el aprendizaje individual, la virtualidad también permite el aprendizaje colaborativo. Existen herramientas, como la plataforma *Padlet* y los foros en los campus virtuales, que facilitan la participación de los estudiantes sobre un tema, así como intervenciones en las participaciones de sus compañeros. Estas herramientas promueven la interacción entre docentes y estudiantes de manera asincrónica.

A continuación, se presentan unas imágenes en las que se puede observar, como los y las estudiantes interactúan no solo con el docente a través de una consigna dada, sino también entre ellos mismos.

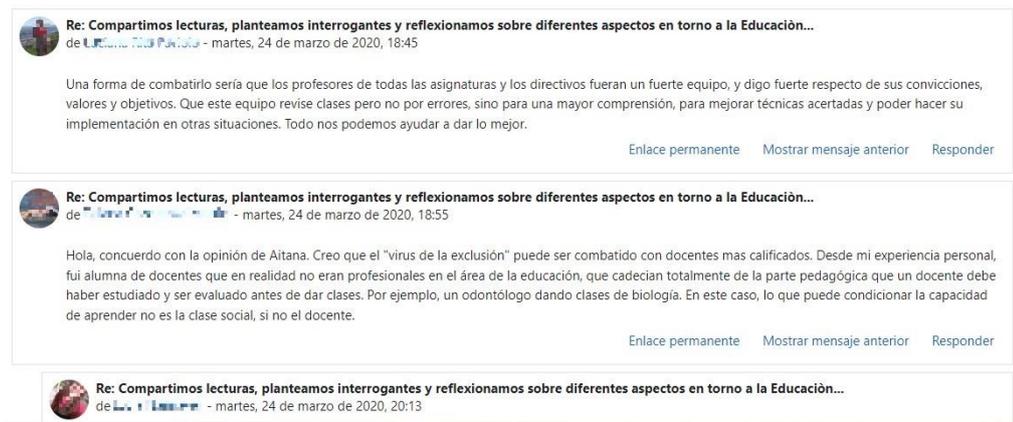
Figura 11

Captura de pantalla del título del foro de discusión



Figura 12

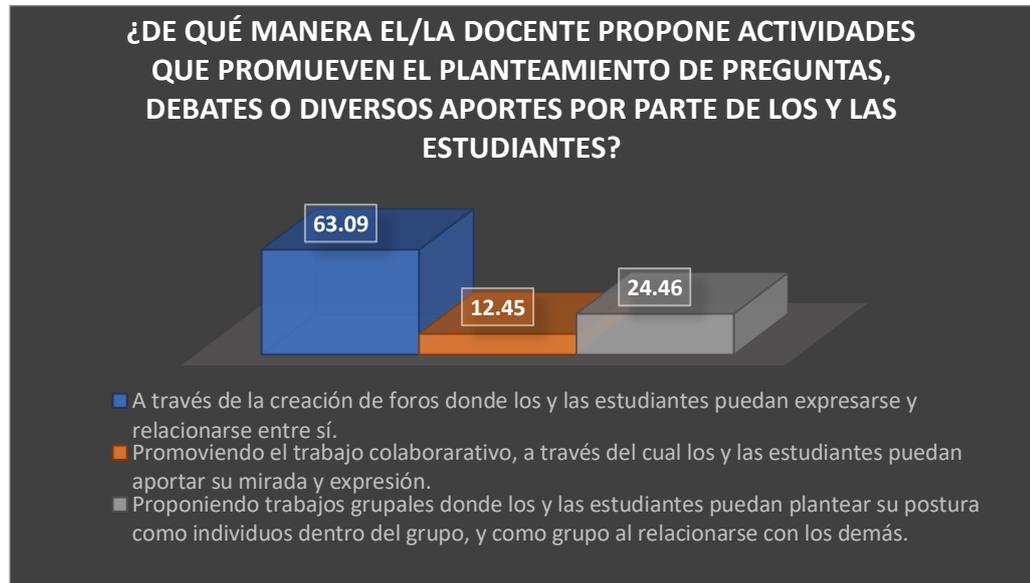
Captura de pantalla del aporte de los y las estudiantes en el foro



En el contexto del aula 4, se aprecia que las clases asincrónicas se presentan en formato *PDF*, audios (a través de la aplicación *SoundCloud*) o videos de *YouTube*. La docente incorpora recursos específicamente diseñados para el entorno virtual, los cuales, a pesar de su carácter innovador, son de fácil acceso y utilización gracias al apoyo del equipo técnico. Cada recurso es seleccionado y empleado de manera coherente, considerando la modalidad de enseñanza, los objetivos de cada actividad y el desarrollo del conocimiento, siempre tomando en cuenta las sugerencias de los estudiantes. En lo que respecta a los trabajos grupales o las actividades colaborativas, como el uso de *Padlets*, pueden disponer de un mayor tiempo para su realización. La mayoría de las actividades se desarrollan a través de recursos internos como foros o tareas, lo que facilita la interacción y el intercambio de ideas entre los estudiantes.

Gráfico 4

Propuestas de interacción docente-estudiante dentro del aula virtual según datos en la encuesta.

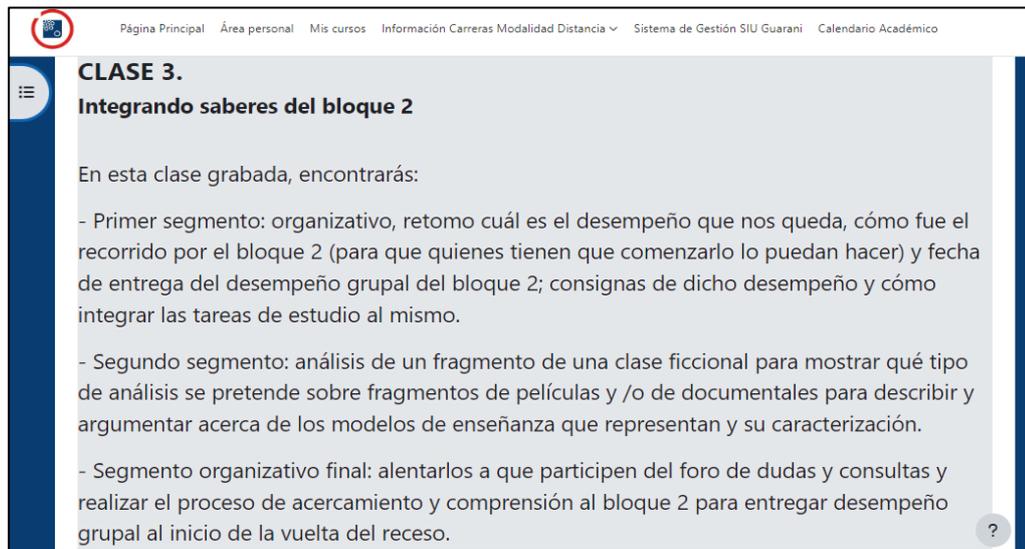


Es importante destacar que una clase sincrónica, una vez realizada y terminada, puede ser utilizada de manera asincrónica. La grabación de la clase puede ser subida al campus virtual, permitiendo a los estudiantes verla y consultarla cuando lo consideren necesario.

En las siguientes imágenes se puede observar como la clase sincrónica queda grabada y, posteriormente, la docente la sube a *YouTube*. Y queda subida también en el aula, con una reseña de lo que se trató en la misma.

Figura 13

Detalle de clase grabada disponible en el aula virtual



The screenshot shows a web interface for a virtual classroom. At the top, there is a navigation bar with links: 'Página Principal', 'Área personal', 'Mis cursos', 'Información Carreras Modalidad Distancia', 'Sistema de Gestión SIU Guarani', and 'Calendario Académico'. The main content area is titled 'CLASE 3. Integrando saberes del bloque 2'. Below the title, it says 'En esta clase grabada, encontrarás:' followed by three bullet points: '- Primer segmento: organizativo, retomo cuál es el desempeño que nos queda, cómo fue el recorrido por el bloque 2 (para que quienes tienen que comenzar lo puedan hacer) y fecha de entrega del desempeño grupal del bloque 2; consignas de dicho desempeño y cómo integrar las tareas de estudio al mismo.', '- Segundo segmento: análisis de un fragmento de una clase ficcional para mostrar qué tipo de análisis se pretende sobre fragmentos de películas y /o de documentales para describir y argumentar acerca de los modelos de enseñanza que representan y su caracterización.', and '- Segmento organizativo final: alentarlos a que participen del foro de dudas y consultas y realizar el proceso de acercamiento y comprensión al bloque 2 para entregar desempeño grupal al inicio de la vuelta del receso.'

Figura 14

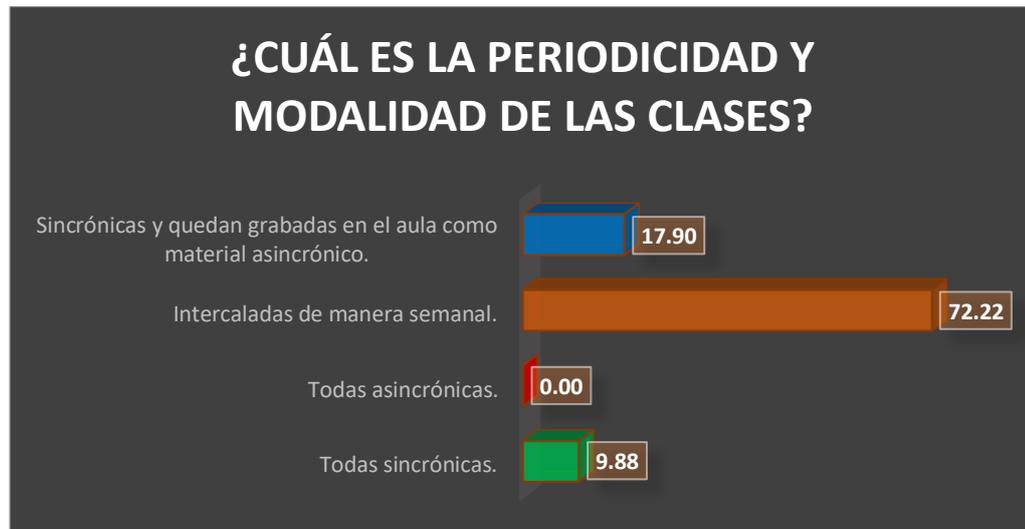
Exposición docente a través de una grabación propia y disponible desde YouTube



The screenshot shows a YouTube video player. The video title is 'CLASE: construcción metodológica y configuración didáctica:'. Below the title, the text reads: 'Luego de leer la ficha de cátedra 2, la semana pasada, ahora te propongo escuchar esta explicación didáctica que te dejo grabada, recuperando estos conceptos:'. The video player shows a person speaking, with a red 'X' over their face, indicating that the video is not playing or is muted. The video title in the player is 'CLASE GRABADA UNVM. DIDÁC...'. The name 'Carolina María Bracco' is visible in the bottom left corner of the video player.

Gráfico 5

Periodicidad en la modalidad de las clases



Según el INFOD (2020), la modalidad asincrónica debería permitir a los estudiantes descargar los materiales y consultarlos sin conexión, lo que les brinda la flexibilidad de trabajar sin estar conectados todo el tiempo.

En el aula 1 se pudo observar un aspecto innovador, las clases sincrónicas son grabadas y luego se publican en YouTube, lo que facilita aún más el acceso para todos los estudiantes. En cada clase, la docente proporciona material escrito que funciona como una clase asincrónica, complementado posteriormente con la grabación del encuentro sincrónico correspondiente. Es importante resaltar que la docente delega en los estudiantes la elección de los recursos para cada actividad, brindando apoyo a cada decisión y acompañando en su implementación.

En el contexto del aula 4 se evidencia que, las distintas clases, pueden ser asincrónicas, en las cuales la docente y su equipo utilizan diferentes recursos, tanto internos como externos (escrita, video o audio), o encuentros sincrónico, si se da este último caso, se sube una pequeña reseña introductoria de los temas, contenidos y materiales a tratar, como así también los materiales y/o bibliografía de lectura obligatoria o complementaria, con la finalidad de que los y las estudiantes que no hayan podido participar del sincrónico, puedan entender lo visto en él, como continuar con las lecturas y llevar a cabo las actividades.

En lo que respecta al plan a seguir que cada docente tuvo que diseñar para su espacio curricular, es decir el camino a seguir, en el cual tanto los y las docentes y los y las estudiantes pudieran apoyarse, y así tener certezas en un momento de tanta incertidumbre, los y las estudiantes mencionaron:



...los contenidos y el programa están planteados y los profes, como que, en lo que yo... mi experiencia, lo que pude ver, tenían como un cronograma para seguir y poder abordar todos esos contenidos, pero que se adaptaban mucho también a nuestras necesidades, de que si le planteábamos al profe que si esta semana no pudimos trabajar con esto porque en otra materia nos pedían esto y como que los profes estaban dispuestos a ser flexibles, de algún modo, y flexibilizar ese cronograma que estaba planteado, organizado para que los alumnos, los estudiantes también vayan ahí con los profes y que no sea el profe que da, da la clase y que los chicos no pudieron leer y ahí quedó el chico y el profe allá sigue. Yo sentí eso, que los profes nos tenían mucho en cuenta, en la mayoría de las materias, “bueno, lo vemos esta clase, o si no pudieron leer lo dejamos para la clase que viene”, pero hacemos otra cosa en esa misma clase. (FG – E4, pregunta 3)

En el aula 3, se observa que el programa de la materia se presenta al inicio del curso por parte del docente, quien lo comparte y explica durante las primeras clases, tanto en los encuentros sincrónicos como asincrónicos. Los objetivos de la materia se mencionan al inicio del cursado y se revisan de forma recurrente a lo largo de las clases y actividades. En este programa se incluye la bibliografía obligatoria y fundamental que se utilizará durante el curso. Es importante destacar que el docente añade textos adicionales, especialmente aquellos relacionados con la realidad contemporánea, y abre espacios para que los estudiantes puedan contribuir con bibliografía y materiales complementarios.

El docente comunica claramente en todo momento cuál es la intención y el propósito de cada clase, actividad y recurso utilizado. Además, aborda los contenidos de manera organizada, teniendo en cuenta que cada conjunto de clases corresponde a diferentes unidades del programa de la materia. A pesar de las adaptaciones necesarias en el programa debido a la situación de excepcionalidad pedagógica provocada por la pandemia, en las cuales los estudiantes fueron alentados a participar, el proceso de adaptación y modificación del programa fue llevado a cabo principalmente por el docente y su equipo.

Aunque se incentivó la participación de los estudiantes en este proceso, en muchos casos esta participación fue limitada.

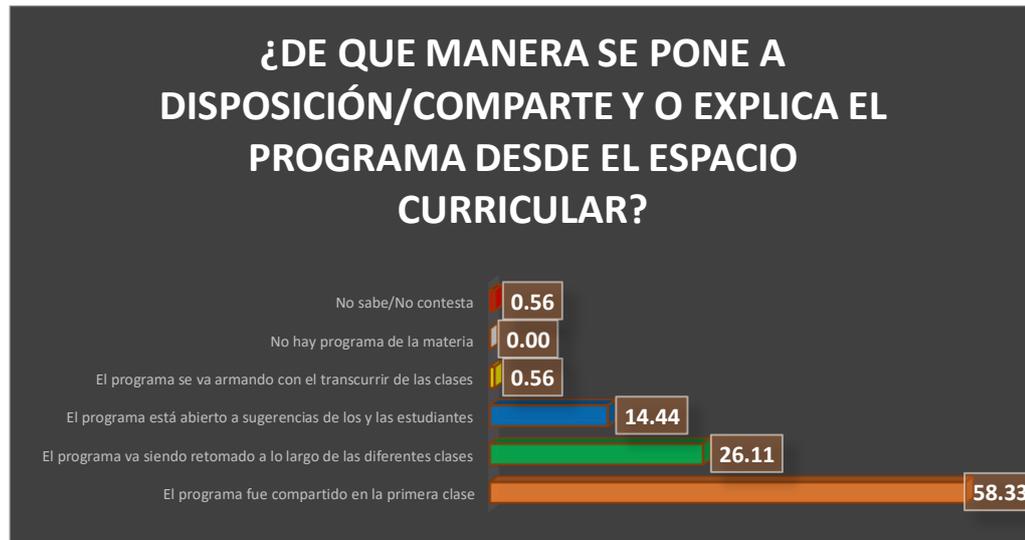
Síntesis:

Durante la fase inicial de la Educación Remota de Emergencia (ERRE) en 2020, los estudiantes enfrentaron dificultades para adaptarse a las estrategias de enseñanza en el entorno virtual, sintiéndose solos y desafiados por la resolución autónoma de actividades. Sin embargo, en etapas posteriores, se observó una evolución positiva, con la introducción de

nuevas herramientas y recursos que promovieron una mayor participación y colaboración entre docentes y estudiantes. Esta evolución incluyó una mejora en la estructura y accesibilidad de las aulas virtuales, así como un cambio en el enfoque de los docentes hacia una orientación más colaborativa del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes asumir un papel más activo en su proceso de aprendizaje.

Gráfico 6

Explicación del programa del espacio curricular según datos en la encuesta.



Rol de la Universidad

El propósito de discernir la influencia de la postura adoptada por la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) en la elección de criterios y estrategias de enseñanza y aprendizaje está intrínsecamente ligado a la respuesta de las instituciones educativas ante situaciones de excepcionalidad pedagógica. La postura de la UNVM respecto a la educación en general y, específicamente, a la Educación a Distancia (EAD) puede ejercer un efecto significativo en la determinación de los enfoques educativos, dado que la visión y los valores institucionales pueden influir en la toma de decisiones relativas a la adopción de tecnologías y metodologías de enseñanza.

En el contexto de la pandemia de COVID-19, la UNVM implementó una propuesta de educación virtual con el propósito primordial de asegurar el acceso a la educación. La Educación Remota de Emergencia (ERE) no tuvo como objetivo principal replicar un entorno educativo tradicional, sino más bien proporcionar un acceso temporal a la instrucción y a los recursos educativos de manera rápida y sencilla durante una crisis o emergencia. La adaptación a la ERE implicó la utilización de tecnologías de la información y comunicación relacionadas con la educación y la gestión institucional, lo cual demandó una respuesta ágil,



un alto grado de responsabilidad por parte del cuerpo docente, el entusiasmo de los estudiantes y el respaldo y acompañamiento del personal nodocente.

La capacitación docente desempeñó un papel fundamental en este proceso para abordar las interrogantes y dudas surgidas durante la transición a la modalidad virtual. Cada espacio curricular y su respectivo equipo docente contaron con un aula virtual, respaldados por un tutor tecnológico que no solo asistió en la configuración del entorno virtual, sino que también brindó apoyo tanto a docentes como a estudiantes a lo largo del periodo académico. Las aulas virtuales sirvieron como punto de encuentro entre docentes y estudiantes, facilitando la utilización de diversos recursos y estrategias educativas. Es esencial que los docentes reciban una formación continua y actualizada para seleccionar y aplicar diferentes estrategias de enseñanza, recursos y enfoques pedagógicos.

Yo participé de las... de los espacios formativos que ofrecieron con la compañera ahí Paola, con otros compañeros, que bueno, para explorar otras, otras... otros recursos que estábamos menos acostumbrados a usar... (ED, párrafo 24)

Es importante destacar que la ERE se distingue de la Educación a Distancia (EAD) en que esta última constituye una modalidad educativa establecida con estructuras, roles y contratos definidos, mientras que la primera fue una solución temporal a una situación inmediata, sin una planificación didáctica específica y con el objetivo prioritario de garantizar el acceso temporal a la instrucción y a los recursos educativos durante una crisis. La UNVM, además de brindar apoyo al cuerpo docente a través de instancias formativas, también atendió las necesidades de los estudiantes que, además de enfrentarse al proceso de aprendizaje, estaban dando inicio a sus trayectorias como universitarios.

También había a disposición en el horario de cursado, sabíamos que algunos docentes iban a estar en el aula virtual conectados, o desde *WhatsApp*, quienes habían hecho grupos de *WhatsApp*, dispuestos a contestar consultas, pero al menos desde mi experiencia también era muy difícil, primero, porque uno está recién empezando la universidad, entonces, también hay mucho nerviosismo, al menos de mi parte, en el hecho de no conocer muchas veces a compañeros, a los docentes mismos, entonces también y la virtualidad es como que generaba también toda una ansiedad muy importante, además en todo el contexto de encierro y de enfermedad, que creo que también es ineludible, al menos en mi trayectoria, por ejemplo, yo tuve la experiencia de una compañera que falleció ni bien habíamos arrancado, entonces también fue como muy complicado y la cuestión del sostén de los compañeros y de los pares



estuvo ausente, así como también el conocimiento de los profes, ¿no? hacia nosotros.
(FG – E3, pregunta 1)

Este enfoque se sustentó en dos niveles: en primer lugar, se alineó con las disposiciones legales relativas a la ERE y a la excepcionalidad pedagógica, haciendo hincapié en la importancia de una formación continua tanto para docentes como para estudiantes. En el caso de estos últimos, las capacitaciones estuvieron a cargo de los tutores, quienes desempeñaron un papel crucial al brindar apoyo no solo a los estudiantes, sino también a los docentes en aspectos logísticos relacionados con la configuración de las aulas virtuales y el seguimiento del progreso estudiantil.

En segundo lugar, en términos de influencia pedagógica, la UNVM adoptó un enfoque centrado en proporcionar herramientas y recursos, permitiendo la flexibilidad y la innovación en la aplicación de los contenidos educativos. La institución se enfocó en poner a disposición las herramientas necesarias en lugar de imponer un enfoque pedagógico específico. En el marco del Objetivo 4, la UNVM implementó medidas concretas, alineadas con la legislación que respalda la implementación de la ERE. La institución llevó a cabo programas de capacitación docente continua, abordando aspectos técnicos y pedagógicos relacionados con el uso de aulas virtuales y la plataforma Moodle. Los tutores desempeñaron un papel fundamental al brindar apoyo tanto a docentes como a estudiantes, y la formación quedó registrada en los entornos virtuales para su consulta y aplicación autónoma.

Síntesis:

La Universidad Nacional de Villa María implementó programas de capacitación tanto para docentes como para estudiantes durante la Educación Remota de Emergencia (ERRE), adaptándose a las directrices establecidas por la legislación y los documentos que respaldaron su implementación. Aunque la institución ya contaba con experiencia en educación a distancia, adoptó un enfoque instrumental al proporcionar herramientas y recursos, permitiendo a los docentes autonomía en la aplicación de contenidos.

Las capacitaciones se centraron en aspectos instrumentales, aunque fundamentadas en principios pedagógicos virtuales, y fueron respaldadas por asistencia continua del equipo de educación a distancia. Este enfoque garantizó el derecho a la educación en un contexto de excepcionalidad pedagógica, proporcionando las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos técnicos y pedagógicos del entorno virtual.



Conclusión

A modo de cierre de este trabajo de investigación, el interés del mismo, fue hacer una revisión general de la experiencia de docentes y estudiantes, en la Universidad Nacional de Villa María, en el contexto de la Educación Remota de Emergencia.

En relación a las limitaciones de este trabajo, cabe mencionar por un lado, la escasa disponibilidad de bibliografía en el momento de su realización, dada la singularidad y la inesperada naturaleza de la pandemia de COVID-19. Esto implicó una búsqueda más profunda y meticulosa de literatura, ya que los materiales disponibles surgían casi simultáneamente con el desarrollo de los acontecimientos.

Por otro lado, en lo que respecta al trabajo de campo, planteo varias limitaciones. En primer lugar, las aulas fueron creadas especialmente por la excepcionalidad pedagógica, entonces el manejo de las mismas fue cambiando con el paso del tiempo, y sobre todo de un año al otro. Esto llevo a que su análisis, llevará más tiempo ya que en sus inicios no había un patrón no solo entre todas las aulas analizadas, sino tampoco al interior de cada una.

En segundo lugar, respecto al trabajo de campo, surgieron diversas limitaciones. La creación de aulas virtuales fue una respuesta específica a la excepcionalidad pedagógica, lo que generó cambios en su manejo a lo largo del tiempo, especialmente entre un año y otro. Esto condujo a un análisis más prolongado, ya que en los primeros momentos no existía un patrón uniforme, ni entre las aulas analizadas ni dentro de cada una.

En tercer lugar, al realizar encuestas a estudiantes de las materias seleccionadas para el análisis, se enfrentó la dificultad de obtener participación debido al tiempo transcurrido desde la experiencia. Es decir, cada uno tuvo que hacer un trabajo de revisión sobre dicho periodo, el cual, en algunos casos, con la vorágine diaria de la vuelta a la presencialidad, era difícil de llevar a cabo. Porque más allá que no hace mucho tiempo que la comunidad toda se vio afectada por la pandemia, pareciera que quedo en el pasado o que hubiese sucedido hace años. Más aun en lo que respecta al sistema educativo, ya que si bien el cambio de la presencialidad a la virtualidad fue brusco, la vuelta a la presencialidad no lo fue menos para estudiantes y docentes. Esto llevo a que dicha experiencia, teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, quede difusa y exija una tarea de revisión y memoria para poder dar respuesta a estos tipos de trabajo.

Es significativo señalar que, a pesar de la posibilidad de utilizar más instrumentos, se optó por cinco en esta investigación para no abrumar el trabajo, considerando que el universo analizado y, por ende, su muestra, no era extenso.



En cuanto a los objetivos esbozados, se logró su alcance, proporcionando una variedad de información que contribuyó a un análisis detallado de la problemática de la investigación. A continuación, se realizará una breve mención de cada objetivo y sus resultados.

Educación Remota de Emergencia

En el contexto del Objetivo 1, se procedió a examinar el marco normativo existente tanto previo a la pandemia como aquel que entró en vigor con la emergencia sanitaria, conduciendo a la adopción de la Educación Remota de Emergencia (ERRE) a nivel nacional, denominada excepcionalidad pedagógica en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM). Este análisis permitió identificar que varias de las normativas en vigor hasta principios de 2020 contenían disposiciones relacionadas con la educación a distancia, las cuales fueron instrumentalizadas en la implementación de la ERRE. Es esencial destacar que la ERRE constituye una adaptación de las estructuras de la educación a distancia al ámbito virtual, en el contexto de la excepcionalidad pedagógica.

El estudio evidenció cómo diversos artículos y leyes, como la Ley de Educación Nacional o la Ley de Educación Superior, experimentaron modificaciones y unificación para dar lugar a la Ley 27.550 (2020), que regía durante la pandemia hasta la declaración de la excepcionalidad pedagógica. A través de esta legislación, se observa la coherencia entre las leyes nacionales, provinciales, municipales y las normativas internas de las universidades. Asimismo, se logra comprender la realidad vivida en cada estrato del sistema educativo.

El propósito fundamental de estas leyes y normativas en el contexto de la excepcionalidad pedagógica fue garantizar el derecho a la educación durante la emergencia, proporcionando un marco normativo que no solo estableciera pautas, sino que también brindara herramientas y respaldo a instituciones y estratos educativos diversos. En el ámbito de la educación superior, tanto la normativa nacional como la emitida por el Consejo Superior de la UNVM en marzo de 2020, constituyen un conjunto de medidas adaptadas a la situación de emergencia. Estas medidas se orientaron a asegurar no solo el derecho a la educación, sino también a facilitar el trabajo de docentes y estudiantes, así como el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de manera efectiva.

Estas normativas acompañaron a lo largo de toda la implementación de la ERE, evolucionando con la transformación de la situación de emergencia en una nueva normalidad. Se introdujeron nuevas normativas o modificaciones a lo largo de los meses, adaptando y perfeccionando la legislación para mejorar la vida académica de estudiantes y docentes



durante este período, que inicialmente surgió como respuesta a una crisis imprevista y que posteriormente se convirtió en una nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje.

Rol Docente

Transición a la Virtualidad

En relación con el Objetivo 2, se ha constatado, a través del análisis de diversos datos recopilados mediante diferentes instrumentos de recolección, que las estrategias de enseñanza propuestas por los docentes evolucionaron de manera progresiva y cronológica, mejorando y desarrollándose con el transcurso del tiempo. Es importante señalar que en la fase inicial, vinculada a la implementación de la Educación Remota de Emergencia (ERE) y la excepcionalidad pedagógica en la Universidad Nacional de Villa María, se enfrentaron desafíos considerables debido a la transición abrupta de la modalidad presencial a la virtual. La adaptación inicial implicó, en muchos casos analizados, intentos de replicar las prácticas presenciales en el entorno virtual, reflejadas en la estructura de las clases, que mayoritariamente se dividían en segmentos teóricos y prácticos.

Interacción Docente y Estudiante

En el ámbito sincrónico, predominaba la interacción directa entre el docente y el estudiante, limitando en ocasiones el desarrollo de otros recursos o tareas propuestas en el entorno asincrónico. Es relevante destacar que tanto las aulas didácticas como las de práctica docente ya contaban con plataformas virtuales de apoyo incluso durante las clases presenciales. Este hecho facilitó la transición a la virtualidad, según lo destacado por los propios docentes.

En cuanto a las estrategias y el papel desempeñado por el docente, en la fase inicial, este tenía un rol protagónico, dictando clases y proponiendo actividades, mientras los estudiantes trabajaban de manera asincrónica, con el docente brindando apoyo a través de foros o chats de consulta. Con el tiempo, los estudiantes asumieron un papel más activo a medida que las actividades evolucionaron hacia investigaciones autónomas, con el docente actuando como guía y facilitador del aprendizaje.

En relación con las expectativas, inicialmente se buscaba mantener la continuidad de las clases para asegurar el derecho a la educación en un contexto de crisis. Con el tiempo, las expectativas cambiaron, incorporándose nuevos contenidos y recursos que permitieron una participación más activa de los estudiantes, como el uso de plataformas como *Padlet*, *YouTube* y *SoundCloud* para diversificar las metodologías y recursos educativos.



Estrategias de Enseñanza

El análisis de las aulas de los módulos revela una evolución en la estructuración, con la introducción de nuevos formatos y modalidades, como divisiones temáticas y la implementación de evaluaciones a través de tareas. Se observó también una adaptación en la utilización de foros, inicialmente destinados a consultas y posteriormente a recomendaciones, promoviendo la participación activa de los estudiantes en la mejora continua de las clases.

A medida que avanzaba el tiempo, se incorporaron nuevos recursos, aprovechando plenamente las posibilidades ofrecidas por las aulas virtuales del campus Moodle. Se utilizaron clases sincrónicas para compartir materiales en tiempo real, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes durante exposiciones orales. Este conjunto de estrategias de enseñanza refleja la capacidad de los docentes para adaptarse a la nueva realidad, superando los desafíos iniciales y logrando una normalización más efectiva de las clases, con el objetivo de promover un aprendizaje significativo más allá de las circunstancias excepcionales.

Rol de los y las Estudiantes

Interacción Docente y Estudiante

En relación con el Objetivo 3, se examinó la percepción de los estudiantes respecto a las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes, a partir de los datos recabados mediante instrumentos específicos. En la fase inicial, correspondiente al primer paso de la aplicación de la Educación Remota de Emergencia (ERRE) y la excepcionalidad pedagógica durante el año 2020, se evidenció que los estudiantes experimentaron dificultades para integrar y beneficiarse óptimamente de las estrategias propuestas. La replicación de prácticas presenciales en el entorno virtual generó un desfase en el proceso de aprendizaje, dejando a los estudiantes, en muchas instancias, enfrentados a la resolución autónoma de actividades, incluso la búsqueda de bibliografía recomendada.

La crítica se centró en la sensación de soledad experimentada por los estudiantes, especialmente en materias del primer año, donde, al provenir del ingreso presencial, se encontraban en su primer contacto con la universidad. Las actividades grupales planteadas al principio de la primera etapa exigieron la interacción con desconocidos, añadiendo un nivel adicional de complejidad al proceso, considerando las limitaciones de la virtualidad y la diversidad de situaciones familiares y de conectividad.

Las primeras etapas también revelaron obstáculos en la efectividad de los foros, ya que las respuestas y conversaciones acumuladas dificultaban la búsqueda y resolución de consultas cuando el docente ingresaba al foro. La dependencia inicial de los estudiantes en la búsqueda de materiales y bibliografía propia fue subrayada en las encuestas, evidenciando la



imposibilidad de llevar a cabo adecuadamente el fomento del debate y el trabajo colaborativo por parte de los docentes.

Interacción Estudiante Docente

En la segunda etapa, abarcando el segundo semestre de 2020 y el año 2021, se observó una evolución positiva. Se introdujeron nuevas actividades y recursos, destacándose la implementación de herramientas como *Padlet* y otros recursos externos a las aulas virtuales, acompañados de tutoriales explicativos realizados por los docentes o sus equipos. Estos tutoriales facilitaron el uso eficiente de los recursos y actividades propuestas.

La aplicación de foros dinámicos en la segunda etapa promovió la participación de los estudiantes en propuestas y recomendaciones para mejorar las dinámicas de las materias. Este cambio condujo a un ambiente más participativo y colaborativo, permitiendo a los estudiantes expresar sus opiniones sobre la dinámica de la materia y proponer contenidos relacionados con el programa de estudio.

Se destacó también una mejora en la estructura y accesibilidad de las aulas virtuales, pasando de ser percibidas como básicas en la primera etapa a estructuras más elaboradas y amigables en la segunda etapa. Los docentes, en ambas fases, demostraron estar atentos a las explicaciones y adaptaciones necesarias para optimizar el entorno virtual.

Estrategias de Aprendizaje

En términos de estrategias de aprendizaje, se observó un cambio de rol en la segunda etapa, donde los docentes evolucionaron hacia un enfoque más colaborativo. Se fomentaron trabajos donde los estudiantes asumían un papel protagónico, recomendando contenidos, textos y recursos, lo que permitió que el estudiante desempeñara un rol más activo en su aprendizaje, mientras el docente adoptaba una función orientadora.

Rol de la Universidad

En relación con el Objetivo 4, se constató a través de diversas técnicas de recolección de datos que la Universidad Nacional de Villa María implementó programas de capacitación tanto previos como continuos durante la ejecución de la Educación Remota de Emergencia (ERE). Estos programas no solo estuvieron dirigidos a los docentes, sino también se extendieron a los estudiantes. La responsabilidad de llevar a cabo estas capacitaciones recayó en el Departamento de Educación a Distancia de la institución, el cual adaptó sus estructuras para abordar las particularidades de la educación remota de emergencia, conforme a las directrices establecidas por la legislación y los documentos que respaldaron la implementación de la ERRE, así como la denominada excepcionalidad pedagógica en la Universidad Nacional de Villa María.



A pesar de que la UNVM ya contaba con la aprobación del Centro de Innovación Educativa (SIED) desde 2019, y, por ende, poseía una visión previa de la educación a distancia, al enfrentar la implementación de la ERRE, se adoptó un enfoque principalmente instrumental. La institución proporcionó herramientas y recursos, respetando la autonomía de los docentes para aplicar sus contenidos de acuerdo con sus preferencias y necesidades específicas.

Las capacitaciones, aunque fundamentadas en principios pedagógicos inherentes a la educación virtual, se centraron predominantemente en aspectos instrumentales. Tanto los docentes entrevistados como aquellos que participaron en distintos instrumentos de recolección de datos enfatizaron la importancia de estas capacitaciones. Este respaldo institucional no solo se limitó a la formación, sino que se extendió con asistencia continua por parte de tutores y el equipo de educación a distancia. La atención se centró en garantizar el derecho a la educación en un contexto de excepcionalidad pedagógica, brindando a docentes y estudiantes las herramientas necesarias para afrontar los desafíos técnicos y pedagógicos, y adaptándose a las cambiantes circunstancias del entorno virtual.

En conclusión, esta investigación revisó exhaustivamente la experiencia de docentes y estudiantes en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) durante la implementación de la ERE. El análisis de la normativa preexistente y emergente reveló la rápida adaptación del marco legislativo, facilitando la transición a la ERE. Leyes como la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Superior fueron modificadas y unificadas, culminando en la Ley 27.550 (2020), que reguló la educación durante la pandemia, garantizando el derecho a la educación y proporcionando herramientas y respaldo tanto a nivel nacional como institucional.

La transición de los docentes a la virtualidad mostró una evolución progresiva en las estrategias de enseñanza, desde la replicación de prácticas presenciales hasta la incorporación de metodologías participativas y colaborativas, mejorando notablemente la interacción entre docentes y estudiantes y valorizando las actividades asincrónicas. La adaptación y diversificación de recursos digitales facilitaron un aprendizaje más significativo y dinámico.

Desde la perspectiva estudiantil, la ERE presentó desafíos iniciales, pero con la implementación de nuevas actividades y recursos los estudiantes participaron más activamente, sugiriendo mejoras y contribuyendo al desarrollo de las materias. La evolución de los foros y la estructura de las aulas virtuales reflejó un cambio positivo en la percepción y participación estudiantil.



La UNVM desempeñó un papel crucial en la capacitación continua de docentes y estudiantes, adaptando sus estructuras y recursos a la nueva modalidad a través del Departamento de Educación a Distancia y el Centro de Innovación Educativa (SIED), asegurando la continuidad y calidad educativa en un contexto de crisis.

La transición de la ERE desde 2020 hasta 2021 evidenció la necesidad de una participación activa y comprometida de todos los actores educativos. Este proceso estuvo marcado por diversos desafíos que pusieron a prueba la capacidad de adaptación y la comprensión profunda de la verdadera naturaleza de la educación a distancia. Los debates, errores en el uso de recursos y la sobreestimación de la facilidad de trasladar lo presencial al entorno virtual revelaron la complejidad y la exigencia de una transición bien fundamentada en los lineamientos específicos de la educación a distancia.

El reconocimiento y la asunción del auténtico significado de la educación a distancia fueron cruciales para avanzar hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo en 2021. A medida de que se superaron las dificultades iniciales y se profundizaron los principios esenciales de este enfoque educativo, se logró crear un contexto propicio para la implementación exitosa de estrategias educativas innovadoras. Este proceso de aprendizaje y adaptación subraya la relevancia de la reflexión crítica, la formación continua y la colaboración interdisciplinaria en el ámbito educativo, sentando las bases para un entorno educativo más enriquecedor y eficiente.

La transición de la ERRE a lo largo de estos dos años representa un testimonio del profundo cambio y la evolución experimentada en el ámbito educativo. Superar los obstáculos, aprender de los errores y comprender la esencia de la educación a distancia han sido fundamentales para avanzar hacia un panorama educativo más efectivo y significativo. Esta experiencia subraya la importancia de la adaptabilidad, el aprendizaje continuo y la colaboración como pilares clave para impulsar un proceso de enseñanza-aprendizaje más sólido y orientado al futuro en un entorno educativo en constante evolución.

En síntesis, el estudio revela una respuesta efectiva y adaptativa a la emergencia educativa, destacando la capacidad de la UNVM para enfrentar los desafíos de la pandemia. La experiencia y las estrategias desarrolladas durante este período proporcionan una base sólida para futuras adaptaciones en la educación a distancia, subrayando la importancia de la flexibilidad, la innovación y el compromiso institucional en la garantía del derecho a la educación.



Aprovechar la Reflexión sobre la Experiencia

El análisis exhaustivo de la experiencia de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) durante la implementación de la Educación Remota de Emergencia (ERRE) ha revelado áreas clave para formular propuestas futuras. La rápida adaptación del marco normativo, la evolución de las estrategias de enseñanza y el papel proactivo de la universidad en la capacitación continua de docentes y estudiantes proporcionan valiosas lecciones para fortalecer la educación a distancia. Es esencial consolidar y perfeccionar el marco normativo vigente para garantizar la continuidad y calidad de la educación a distancia. La Ley 27.550 (2020) debe revisarse y actualizarse para incorporar las lecciones aprendidas durante la pandemia, asegurando flexibilidad para futuras emergencias. La evolución de las estrategias de enseñanza debe potenciarse mediante un programa continuo de formación docente en pedagogías digitales, que incluya tecnologías emergentes y el desarrollo de competencias digitales avanzadas.

Esto permitirá diseñar experiencias de aprendizaje más dinámicas e integradoras de actividades sincrónicas y asincrónicas. La diversificación y adaptación de recursos digitales son fundamentales para mejorar el aprendizaje, requiriendo inversión continua en plataformas y herramientas interactivas. La integración de tecnologías como inteligencia artificial, realidad aumentada y simulaciones virtuales puede enriquecer el entorno de aprendizaje. La participación activa de los estudiantes es crucial para el éxito de la educación a distancia. Se deben desarrollar iniciativas que promuevan la autonomía y el protagonismo estudiantil, como proyectos colaborativos y comunidades de aprendizaje, junto con la mejora de la estructura de las aulas virtuales. El Departamento de Educación a Distancia y el Centro de Innovación Educativa (SIED) son esenciales para una capacitación continua y un apoyo integral tanto a docentes como a estudiantes. Se sugiere la creación de un sistema de tutorías personalizadas.

Finalmente, establecer un sistema de evaluación continua permitirá monitorear y mejorar las prácticas educativas en la modalidad a distancia. La implementación de encuestas periódicas, grupos focales y análisis de datos educativos proporcionará información valiosa para ajustar y perfeccionar las estrategias y recursos utilizados. En conclusión, la experiencia con la ERE en la UNVM subraya la importancia de la flexibilidad, la innovación y el compromiso institucional para garantizar el derecho a la educación en contextos de emergencia. Las propuestas presentadas buscan consolidar y expandir los logros alcanzados, estableciendo bases para una educación a distancia resiliente y de calidad.



Líneas de Investigación Futuras

Los hallazgos de esta investigación, junto con su correspondiente análisis, sugieren diversas áreas de investigación futura en relación a la educación a distancia y la educación virtual contemporánea. En este contexto, el autor de esta tesis sostiene que adquirir conocimientos en estas áreas sería de gran utilidad para mejorar la gestión y eficacia de dichos enfoques, especialmente en la educación superior, específicamente en la Universidad Nacional de Villa María.

Tras considerar las regulaciones que estuvieron vigentes durante la educación remota de emergencia, así como las normativas que respaldaron a las instituciones, docentes y estudiantes en esta situación excepcional, y también las estrategias de enseñanza propuestas por los docentes y la perspectiva de los estudiantes sobre dichas enseñanzas y cómo aplicaron sus métodos de aprendizaje para afrontar dicho proceso durante este período excepcional. Además de examinar la postura de la Universidad Nacional de Villa María con respecto a la educación a distancia antes de la pandemia, y cómo se adaptó a esta modalidad de educación remota de emergencia, que implica la adaptación de las estructuras de la educación a distancia a esta situación excepcional o pedagógica, y el apoyo brindado a estudiantes y docentes, se puede afirmar que, teniendo en cuenta las metodologías planteadas en este trabajo u otras metodologías distintas, también se podrían haber obtenido otros resultados utilizando diferentes métodos de recolección de datos, así como realizar un trabajo más amplio o prolongado.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se pueden plantear diferentes líneas de investigación. A partir de este estudio, han surgido oportunidades para investigaciones futuras. A continuación, se proponen las líneas de investigación que pueden resultar más relevantes, destacando lo siguiente: Después del año 2020-2021, que fue el año de la excepcionalidad pedagógica debido a la pandemia de COVID-19, la Universidad Nacional de Villa María lanzó varios programas de educación a distancia.

Una línea de investigación podría consistir en comparar el trabajo realizado en educación a distancia con los resultados obtenidos en esta investigación en comparación con la educación virtual, examinando sus estrategias de enseñanza y aprendizaje. Otra línea de investigación podría abordar la transición de la educación virtual a la presencialidad después de la excepcionalidad pedagógica virtual del 2020-2021, investigando cómo son las clases en la actualidad, cuántas aulas virtuales se mantienen, qué propósito tienen, si se trata de un modelo híbrido o combinado, si se utilizan como apoyo, y cómo se utilizan en conjunto con la presencialidad.



Además, se podría investigar la implementación de aulas híbridas en la Universidad Nacional de Villa María a partir de 2021, donde se permite la asistencia presencial y virtual al mismo tiempo, analizando los procedimientos que se llevan a cabo para llevar a cabo este proceso. Todas estas son líneas de investigación que se pueden desarrollar posteriormente al trabajo de investigación realizado en esta tesis, las cuales están relacionadas y pueden tener como punto de partida los resultados obtenidos en este estudio, dando lugar a diferentes trabajos e investigaciones.



Plan de Actividades

| ACTIVIDADES | AÑOS 2020/2022 (NOVIEMBRE 2020 A JULIO 2022) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | |
| REVISIÓN BIBLIOGRAFICA | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DISEÑO DEL ESTUDIO | | | | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PRESENTACIÓN DEL PROYECTO | | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DISEÑO DE BASE DE DATOS | | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| RECOLECCIÓN DE DATOS | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | |
| ANALISIS DE INFORMACION Y DATOS | | | | ■ | | | ■ | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| REDACCIÓN DEL ESTUDIO | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| PRESENTACIÓN DE RESULTADOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | |



Bibliografía

- Abratte, J. P. (2012). La Reforma Universitaria del 18 como factor de innovación en la enseñanza, en el área de las Ciencias de la Salud. *Revista Huellas*, 1-11.
- Aliaga, J., Balardini, S., Buchbinder, P., Grimson, A., Kornblihtt, A., Perczyk, J., . . . Sileoni, A. (2018). *A cien años de la Reforma Universitaria : conferencias en la Universidad Nacional de Hurlingham*. Hurlingham: Universidad Nacional de Hurlingham. Libros de UNAHUR.
- Barbieri, A. E. (2020). Pensar la educación superior en tiempos de pandemia. En P. FALCON, *La universidad entre la crisis y la oportunidad : reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (págs. 19 - 20). EUDEBA - UNC.
- Bautista, G. (2011). Cap. 3 “El acompañamiento del estudiante: profesorado para una nueva forma de aprender”. En “*Evolución y retos de la educación virtual: Construyendo el e-learning del siglo XXI*”. Barcelona: UOC.
- Beltrán Llera, J. A. (2003). Estrategías de Aprendizaje. *Revista de Educación*, 55 - 73.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. . Buenos Aires: Sudamericana.
- Buchbinder, P. (2016). La universidad: breve evolución a su evolución histórica. Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Campi, W. M., & Gutierrez Esteban, P. (2018). Capítulo I. La educación a distancia en Argentina a través de sus normas: de la Ley 1597/1885 a la Resolución ministerial 2641-E/2017. En N. & DARI, *Marcos Regulatorios y Modelos Pedagógicos. Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR*. Buenos Aires: UNQ.
- Campos, Y. (junio de 1998). *Hacia un concepto de educación y pedagogía en el marco de la tecnología educativa*.
- Campos, Y. (2000). Estrategias de enseñanza - aprendizaje. En Y. Campos, *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. México.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, & P. & Ferrante, *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (págs. 213 - 230). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Cardini, A., & D’Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En I. Dussel, & P. & Ferrante, *Pensar la educación en tiempos*



- de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (págs. 113 - 123). Buenos Aires: UNIPE. Editorial Universitaria.
- Chaves Torres, A. (2017). "La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI". *Revista Academia y Virtualidad*, 23-41.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987).
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (págs. 337 - 350). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones en la educación, sociedad, tecnología y Estado. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (págs. 351-364). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Falcon, P. (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad : reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Forni, F. H., Gallart, M. A., & Vasillachis, I. (1993). *Metodos Cualitativos II. La Práctica de la Investigación*. Buenos Aires.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1981). *Educación y Cambio*. Busqueda.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- García Aretio, L. (2017). "Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil.". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 9-25.
- Gisbert Cervera, M., González, J., & Esteve, F. (2016). "Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión.". *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 74-83.
- Guerrero Barrios, J., & Faro Resendiz, M. T. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en Psicología*, 34 - 41.
- Guichot Reina, V. (2006). Historia de la Educación: Reflexiones sobre sus objeto, ubicación epistemológica, devenir historico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11 - 51.
- Hernández Sampieri, R., Frenández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw - Hill Interamericana.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., & Trust, T. y. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En A. Cabrales, A. Gaham, P.



- Sahlberg, C. Hodges, S. Moore, T. Trust, . . . G. y. Veletsianos, *Educación Remota de Emergencia "Textos para la Discusión"*.
- Hueso, A., & Cascant, J. (2012). *Cuadernos docentes en proceso de desarrollo N°1 - Metodologías y técnicas cualitativas de investigación*. Valencia: Universitat Politècnica de Valencia.
- Imperatore, A. (2017). Capítulo II - Estrategias didácticas y comunicacionales innovadoras en la enseñanza superior en entornos virtuales. En A. Imperatore, & M. Gergich, *Innovaciones Didácticas*. Bernal: UNQ.
- Imperatore, A., & Gergich, M. (2017). *Innovaciones Didácticas*. Bernal: UNQ.
- INFOD. (2020). "Caja de Herramientas". Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Juri, H. (2020). Un sistema universitario comprometido ante la pandemia. En P. (. FALCON, *La universidad entre la crisis y la oportunidad : reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (págs. 21 - 22). EUDEBA - UNC.
- Leon Ruiz, S., Garbarini, L. V., Martinelli Scorzato, S. I., & Pósito, R. M. (2020). *Libro 8vo_Seminario Internacional Rueda 2019 "La Educacion en Prospectiva. Practicas disruptivas mediadas por tecnologías*. Jujuy: EIDIUNJU.
- Ley N° 24.195. (1993). *Ley Federal de Educación*.
- Ley N° 26.206. (2006). *Ley de Educación Nacional. Argentina*. Argentina.
- Ley N° 27.550. (30 de junio de 2020). *Modificación de la LEN (2006)*. Argentina.
- Ley N° 24.521. (7 de agosto de 1995). *Ley de Educación Superior*. Argentina.
- López, S. R. (2018). Capítulo I. Modelos pedagógicos en la educación a distancia: el caso de la Universidad Nacional de Quilmes en Argentina. En N. & DARI, *Marcos Regulatorios y Modelos Pedagógicos. Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR*. Buenos Aires: UNQ.
- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (págs. 85- 100). Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Marreadi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2010). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires.
- Negretti, L., & Diaz Araujo, J. (2020). "Universidad Nacional de Villa María La situación de excepcionalidad pedagógica en la Universidad Nacional de Villa María". En P. Falcón, *La universidad entre la crisis y la oportunidad*. Eudeba.



- Puig Rivoira, J. M. (2000). "¿Cómo hacer escuelas democráticas?". *Educação e Pesquisa*, 55 - 59.
- Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina. (septiembre de 2020). Situación y prospectiva de la Educación a Distancia en las Universidades Nacionales.
- Resolución 1717/2004. (29 de diciembre de 2004). *Educación a Distancia*. Argentina.
- Resolución 2641-E/2017. (2017). *Educación a Distancia*.
- Resolución Rectoral N° 097/2020. (1 de abril de 2020). *Excepcionalidad Pedagógica*. Villa María, Córdoba, Argentina.
- Resolución-2020-108-APN-ME. (15 de marzo de 2020). *COVID-19 Suspensión de clases establecimientos educativos*. Argentina.
- Roca, D., Barros, E., Valdés, H., Bordabehere, I., Sayago, G., Castellanos, A., . . . Medina Allende, A. y. (21 de junio de 1918). Manifiesto Liminar. Córdoba, Córdoba, Argentina: La Gaceta Universitaria.
- Spagnolo, S., Borger, M., & Gandini, L. (2020). "Competencias digitales docentes: el caso de la Universidad Provincial del Sudoeste y los ISFDyT de la región del sudoeste bonaerense". En S. Leon Ruiz, L. V. Garbarini, S. I. Martinelli Scorzato, & R. M. Pósito, *Libro 8vo_Seminario Internacional Rueda 2019 "La Educacion en Prospectiva. Practicas disruptivas mediadas por tecnologías*. Jujuy: EIDIUNJU.
- Steiman, J. (2020). Pensar la clase en la educación superior . *HOLOGRAMATICA*, 133 -148.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- UNVM. (1995). Estatuto General de la Universidad Nacional de Vila María. Villa María, Córdoba, Argentina.
- UNVM. (1996). Proyecto Institucional de la Universidad Ncional de Villa María. Villa María, Córdoba, Argentina.
- UNVM. (2018). Resolución Consejo Superior N° 030.2018. *SIED*.
- UNVM. (2020). "La uni en su historia". (UNVM, Ed.) Villa María, Córdoba, Argentina. Obtenido de <https://www.unvm.edu.ar/la-uni-en-su-historia/>
- UNVM. (6 de abril de 2020). Excepcionalidad pedagógica: inicio de clases. Villa María, Córdoba, Argentina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa S. A.
- Verdeja Muñoz, M. (28 de junio de 2019). *Concepto de educación en paulo freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural*.



Vlasica, J. (abril de 2020). *Innovación Educativa*. Obtenido de <https://innovacioneducativa.upc.edu.pe/2020/04/14/como-disenar-un-curso-online-definicion-de-sesion-online-lo-sincrono-y-lo-asincrono/>

Fuentes Secundarias

Leyes, legislaciones, normativas, resoluciones nacionales, provinciales e institucionales

Ley N° 24.195. (1993). *Ley Federal de Educación*.

Ley N° 26.206. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Argentina. Argentina.

Ley N° 27.550. (30 de junio de 2020). *Modificación de la LEN (2006)*. Argentina.

Ley N° 24.521. (7 de agosto de 1995). *Ley de Educación Superior*. Argentina.

Resolución 1717/2004. (29 de diciembre de 2004). *Educación a Distancia*. Argentina.

Resolución 2641-E/2017. (2017). *Educación a Distancia*.

Resolución Rectoral N° 097/2020. (1 de abril de 2020). *Excepcionalidad Pedagógica*. Villa María, Córdoba, Argentina.

Resolución-2020-108-APN-ME. (15 de marzo de 2020). *COVID-19 Suspensión de clases establecimientos educativos*. Argentina.

ANEXO

En el marco de la recopilación de información, se realizó una investigación exhaustiva sobre la implementación de la Educación Remota de Emergencia (ERE) en la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) durante los años 2020 y 2021. Este estudio se centró en la experiencia de docentes y estudiantes de los espacios curriculares comunes de los profesorados seleccionados, proporcionando una evaluación crítica de los procedimientos, expectativas, resultados y aprendizajes derivados de la ERE. La investigación combinó métodos cualitativos y cuantitativos, incluyendo una entrevista semiestructurada, encuestas y un focus group, para analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas durante el período de excepcionalidad pedagógica.

Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con una docente de los espacios curriculares comunes, quien reflexionó sobre la implementación de la ERE en la UNVM durante el bienio 2020-2021. La entrevista exploró temas relacionados con las estrategias pedagógicas adoptadas, la interacción entre docentes y estudiantes, y las dinámicas en los entornos virtuales. También se discutió el apoyo institucional proporcionado, que incluyó capacitaciones y la asignación de tutores. Para asegurar la confidencialidad, se garantizó el anonimato de los participantes y se presentó cada respuesta en el contexto de la pregunta formulada.

Complementariamente, se emplearon encuestas para capturar las experiencias de los estudiantes durante la ERE. Estas encuestas, distribuidas a través de un formulario de Google con preguntas cerradas, se dirigieron a los estudiantes de los espacios curriculares comunes de los profesorados durante 2020 y 2021. Las respuestas fueron recogidas de manera anónima para proteger la identidad de los y las participantes y permitieron investigar la adaptación de los estudiantes a los recursos y plataformas virtuales, así como el apoyo institucional recibido.

Además, se organizó un focus group que incluyó tanto a un docente como a estudiantes de los mismos espacios curriculares comunes, seleccionados como muestra. La sesión, fue moderada por un docente y realizada virtualmente a través de Google Meet. Al momento de ser analizado, se garantizó la confidencialidad de los participantes, ya que fueron mencionados como docente, y estudiantes 1, 2, 3, 4. En esta instancia, se exploraron las relaciones entre docentes y estudiantes, las percepciones sobre las actividades y entornos educativos implementados, y las modificaciones en la planificación inicial. También se reflexionó sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas durante la ERE, discutiendo las experiencias individuales y colectivas.

En conclusión, la recolección y análisis de los datos ofrecieron una visión integral de la implementación de la ERE en la UNVM. La combinación de entrevistas semiestructuradas, encuestas y focus groups permitió una evaluación detallada de las estrategias educativas adoptadas, la adaptación a entornos virtuales y el apoyo institucional durante el periodo de excepcionalidad pedagógica. Los hallazgos reflejan tanto los desafíos enfrentados como los aprendizajes obtenidos, proporcionando una base sólida para futuras reflexiones y mejoras en la educación remota.

ANEXO I

Transcripción Entrevista Profesora Carolina:

Referencias:

Docente: Bueno, lo que te estaba contando es que yo este año... bueno, todo eso que quedó, esa cantidad de clases grabadas que quedaron del año pasado, cada quince días... o sea, teníamos una virtual, una sincrónica, se grababan, entonces quedaban subidas y, por ejemplo, en la evaluación, si bien yo, digamos de forma presencial, estuvimos desarrollando evaluación y quedaron los primeros tutoriales para que en el momento de rendir se presenten con el proyecto para el aula, incluida la propuesta de evaluación, pero en el caso de evaluación, que es como la última, el último eje, el quinto...y entonces, como que queda más acotado lo que uno pudo desarrollar de su unidad y es re importante, entonces una de las herramientas fue dejarles visibles las clases que habían quedado grabadas que eran clases de explicación didáctica que tranquilamente lo pueden ellos volver a retomar cuando estén estudiando.

Entrevistador: Claro.

Docente: Entonces eso me pareció bueno como ahora las uso como un instrumento...

Entrevistador: Te quedaron todos como instrumento asincrónico y está bueno, nosotros en otras cátedras también las usamos.

Docente: Claro, entonces ya les queda como una herramienta más a ellos en el momento de estudiar, no solamente acceder a... bueno, los apuntes de clase, lo que hemos desarrollado, los tutoriales que han tenido... Incluso ahora en los tutoriales hacen lo que hacían en la virtualidad de grabarme, y ahora, los tutoriales, aunque sean presenciales, también me graban, entonces después me toman, porque claro, yo en los tutoriales son tantos estudiantes que no puedo esperarlos a que modifiquen in situ para yo seguir, ósea, yo voy dejando mis orientaciones, mis retroalimentaciones y ellos al momento de ponerse a trabajar vuelven como a eso, ¿viste?

Entrevistador: Sí, sí, aparte eso se puede ir retomando siempre, y está bueno, porque se puede retomar y se queda el hábito de grabar y está... es una buena herramienta.

Docente: Claro, está bueno, porque además, viste, en ese momento que uno quiere tomar apuntes, a lo mejor supónete que les toca quince minutos conmigo... ya después tengo que ir al otro grupo, al otro grupo, viste, son grupos que te empiezan cincuenta y terminan treinta y pico, tampoco terminan, o sea porque viste que, bueno, hay chicas, estudiantes que van dejando de materia, o van dejando la carrera, en segundo, porque se dan cuenta...bueno, o por 'X' motivo, a veces por razones laborales, aunque ahora está la condición de estudiante trabajadora/trabajador pero... hay gente que va dejando y siguen

siendo un montón para hacer un seguimiento exhaustivo, treinta y pico, ¿viste?

Entrevistador: Sí, es mucho.

Docente: Entonces, bueno...ese ratito que les toca conmigo, ese tutorial... esa clase de seguimiento, de trabajo en grupo, claro, o sea, quieren tomar apuntes y uno está como diría Piaget en ese momento: “*momento asimilativo*”, entonces el apunte nunca es... realmente lo que por ahí es lo que... cuando yo me encuentro de nuevo con el apunte, bueno, hay una distancia muy grande entre lo que pude apuntar y lo que fue la orientación. Entonces me parece que está bueno como estrategia, que la aprendimos quizás, o que nos animamos más, a partir de la pandemia, nos animamos más a esto de que ¿por qué no que nos graben?

Tesista: Antes era medio tabú, o molestaba, o había que pedir permiso, bueno, tenía sus cosas.

Docente: Claro, sí. Yo siempre digo ‘mientras no me viralicen en algún lugar’. (Sonríe). Pero, de todas maneras, ¿quién va a querer viralizar cuestiones tan teóricas y...? No, no. Los Tik-Tok están para otra cosa

Tesista: Hay algunos que pueden servir, pero no sé si se va a viralizar. Lo que te quería preguntar un poco, ya que tocamos lo de la pandemia es llevarte un poco a ese momento, básicamente, a la situación o a la instancia donde pasas de la presencialidad a la virtualidad en las materias que forman ciclo común del profesorado, ¿ya arrancaron con virtualidad ese año?, porque arrancan veinte días después que las demás, ¿o no?, ¿vos ya arrancaste con presencialidad y después pasaste?

Docente: ¿Este año decís vos?

Tesista: en el 2020, 2021.

Docente: O sea, cuando vino la pandemia...

Tesista: Cuando arrancó.

Docente: Mira, yo, la experiencia mía fue como en segundo año...ehh...

Tesista: Segundo año, claro.

Docente: Segundo año empieza bien, digamos, o sea, primer año es el que empieza una semana después por el ingreso, digamos, todo ese proceso...empieza una o dos semanas después, pero en el caso de segundo, empezamos, tuvimos ese encuentro presencial, que no alcanza, ya te digo, se llena el aula de cincuenta y pico de personas, te imaginaras que no alcanzas en una clase a visualizarlos a todos, y les mostré el aula virtual, les mostré, o sea, qué es lo que ya estaba visible, donde estaba...cómo organizarse dentro del aula y sin saber lo que la semana siguiente no íbamos a estar más juntos, les dije

‘Bueno, esta va a ser nuestro lugar de encuentro complementario, o sea, en el sentido de que acá voy a subir los materiales’, les aclaré que ellos después iban a la fotocopidora que quisieran con el pendrive a fotocopiar, que no esperaran a que yo dejara, como se hacía antes, ¿viste?...dejábamos la fotocopias, los originales, porque en realidad ya estaban los PDF para descargar ahí, o sea, eso yo lo había dejado planteado pero no, de ninguna manera para que esto siguiera solo con la virtualidad, ¿no es cierto?

Tesista: Sólo un lugar de encuentro...

Docente: Después de ahí, yo, eh...les envié un mensaje, y bueno, como que les dije que estaban a disposición los materiales, que aprovecharan ese tiempo de lectura y esperé hasta el día en que nos habían habilitado como el comienzo de clase, que fue el recomienzo de clase, y mientras tanto yo les dije: ‘yo lo que haría es que ustedes aprovechen este tiempo para ir leyendo esos materiales’ que ya tenían a disposición, que ya estaban en el aula virtual el primer día, eh...eso les fui recomendando, pero empecé cuando, o sea, volví como a reconectarme y a proponer esta secuencia, viste, de ... que vos has visto en el aula, la de clase escrita, clase... lectura, clase escrita, después una clase sincrónica, después vuelta a combinar clase escrita más los materiales y...después clase sincrónica de nuevo, etcétera...recién cuando la Universidad dijo ‘vamos a considerar este día de abril’, que ya no me acuerdo cual fue...

Tesista: el 16 fue...

Docente: ¿por qué? Yo te digo que en ese momento yo... eh...estaba haciendo la suplencia de... de una profe que era la titular, en ese momento, que estaba de licencia por haber tomado un cargo más jerárquico en otra universidad, ¿no?, del... concretamente de UniCABA. Entonces ella, a mí me preguntaba y me dice: “che, ¿por qué si nosotros tenemos armado nuestra aula, por qué no empezas...?” y qué sé yo. Entonces le digo: ‘mira, me parece que no, porque no tiene que ver con nuestra organización, sino que tiene que ver con la organización del estudiante’. O sea, el estudiante estaba haciendo una cursada de un montón... sobre todo el estudiante de segundo año del profesorado que tiene una carga horaria tremenda, de un montón de materias y, todavía están comenzando sus procesos de...bueno, que comenzaron en primer año, pero que, al principio, en abril, del segundo, todavía están ahí iniciando sus procesos de alfabetización académica, de lectura y escritura académica. Entonces, de golpe, encontrarse con que todo es modalidad virtual, cuando vos hacías una modalidad presencial, tenes que darle tiempo a que primero, en condición de materiales de existencia que no sabes si el otro tiene las condiciones de conexión a internet, donde en su lugar de residencia, de equipos que tengan una cierta capacidad para que puedan albergar tanto de golpe, que se yo... un montón de cosas que... bueno, a mí me pareció mejor dar ese tiempo, ¿viste? para que ellos pudieran aprovechar en las lecturas y, en todo caso, después, bueno, de a poco irse sumando a este recorrido.

Tesista: En ese paso...porque ustedes, si bien tienen la ventaja grande de que tenían un aula armada, también que era para complementar, pero después cuando pasa a ser el único espacio, o el espacio

protagonista, principal, que hay un cambio de algo complementario a algo que ocupa el protagonismo, eh... ¿desde la uni participaste de alguna capacitación o capacitación externa, o ustedes...o buscaste vos capacitarte de alguna manera? Más de todo la pregunta va a que, en las cuestiones normativas, apenas sale lo que es la educación remota de emergencia, lo primero que se plantea es la capacitación a los docentes, y después de ahí acompañar a los estudiantes.

Docente: Sí, sí. Yo participé de las... de los espacios formativos que ofrecieron con la compañera ahí Paola, con otros compañeros, que bueno, para explorar otras, otras... otros recursos que estábamos menos acostumbrados a usar, eh... yo por ejemplo de las plataformas Meet, no... o sea, había explorado Skype pero, o sea, solamente para situaciones... no para el trabajo, para otras cuestiones, que bueno, que me permitieron a mí, o sea, para un trabajo que yo hago de un grupo de que se dedica a búsqueda de identidades biológicos, o sea, que tiene que ver más con derechos humanos y era la manera de conectarme con gente que está en el exterior, que viven hasta fuera del país, entonces era la manera de encontrarnos, pero no lo había usado nunca para la enseñanza.

Tesista: Claro.

Docente: Y, por ejemplo, tampoco había usado esto de grabar videos en YouTube, o sea, nada de eso... Sí tenía mucho ejercicio en lo que era armado de un aula virtual, porque ya mi formación de grado, como Licenciada en Ciencias de la Educación lo había aprendido ahí en una de las materias que es “Tecnología Educativa”, ya lo había aprendido a armarlas, entonces es como que yo el campus tuve tempranamente un aula de ensayo, después antes de recibirme, o sea, era un... digamos, un terreno que no me generaba la ansiedad que le generaba a otra gente que de golpe y porrazo tenía que salir al ruedo con algo que era todo de cero, entonces, viste, la tecnología te genera, al principio, hasta que la aprendes una ansiedad, una cosa que parece que perdes horas de tiempo en hacer algo y después por un “click” mal hecho te parece que perdiste todo...

Tesista: Claro, incluso el miedo a que salga mal, frente a lo desconocido. Bueno, en eso te quería preguntar: En cuanto a las clases, siguiendo lo visto en la observación, ¿el formato de clase que utilizaste, si era sincrónico, asincrónico, mixto? Todo sincrónico, hay algunos que durante la primera etapa fue todo sincrónico, eran ya los que, esto que hablabas vos, la persona que no tenía un conocimiento previo, entonces...vamos con la imagen, seguramente el aula tuya es como la habías planteado.

Docente: Sí, fue también un debate que tuvimos ahí, porque yo hago equipo también con las otras compañeras que hemos formado parte de grupos de investigación, y que se yo, y en otros casos, y bueno, con esta profe, también qué bueno, en su momento, era titular, ahora yo estoy a cargo de la materia, ya se jubiló, pero en ese momento era titular aunque estaba de licencia, entonces...y en ese momento se tomaban, por ejemplo, en otras de las materias que se tomó la decisión de todo... que todos los encuentros eran sincrónicos, ¿no?. A mí me parecía...ehh...uno de los debates era “¿conviene en un

primer año o en un segundo, justamente porque están al comienzo, que sean todos sincrónicos, que nos vean más, porque están primer año y en segundo?”. Yo en el caso del momento mío, que fue lo que sostuve después es que...ehh... el ritmo de tener cada quince días una clase sincrónica y grabarla, fundamental, porque algunas se tenían pero no se grababan, por ejemplo, otra modalidad... grabarlas y subirlas al aula, emm... para mí fue fundamental porque me parece que esa posibilidad de que ellos accedieran a una clase escrita y que pudieran hacer ese tiempo intermedio, en el tiempo y en el horario que ellos quisieran, pudieran acceder a esa clase, en forma escrita y ese tiempo para la lectura era necesario porque si no era una cosa que había días que las estudiantes y los estudiantes estaban desde la una de la tarde, a lo mejor, hasta las nueve de la noche conectados a una videollamada, un profesor tras otro, entonces era agotador y no cumplía, al final, o sea, la idea que tenían de estar más cerca, en cuanto a... desde la oralidad, ¿no es cierto? Y la verdad es que al final del recorrido, los dos años, a mí los dos grupos me agradecieron en eso, ¿no?, porque a ellos fue la oportunidad de ir, bueno, ehh... “En esta semana en algún momento tenemos que alcanzar a leer esa clase”, pero ellos decidían el horario y el cómo, a lo mejor coincidía con el horario que teníamos habitualmente clase, a lo mejor no coincidía, ¿sí?, y también para quienes por razones ‘X’... laborales, de falta de conectividad...ehh... de estas desigualdades que se vieron en relación al acceso a las tecnologías y a los recursos que necesitábamos, el subir la clase grabada permitía a ese estudiante que no había podido estar o que se le había cortado por falta de internet, o a veces hasta se cortaba en un pueblo la luz, ¿me entendés?, o sea... esas cosas. La clase grabada permitía que ese estudiante accediera en otro momento a la clase, ¿me entendés?

Tesista: Sí, porque ahí es distinto faltar, incluso, por ejemplo, viste que bueno, los padres trabajaban en el momento de tener que llegar a la casa, no tenían un lugar, un espacio privado para estar. Y cuando eran todo el día las clases, es como que...y esa era una de las preguntas que te quería plantear también: Si bien, a lo mejor al principio, sentiste que el formato de la clase, replicaste algunas cosas de la presencialidad, ya sea, desde el formato de la clase, armar una teórica y práctica, o estas cuestiones que vos planteaste anteriormente, a diferencia a lo mejor de lo que era la presencialidad, que podían tener clase de las diez de la mañana a las ocho de la noche, en este caso, ¿sentiste que la replicaste en algún momento pero que después se fueron diluyendo?

Docente: Ehh... vos, a ver si entendí la pregunta...porque se cortó en un momento, o sea, sería si algunas cuestiones que yo ya podía ofrecer en la presencialidad, lo pude...

Tesista: Exacto, sí...

Docente: Sí, emm...lo que no... mmm... En cuanto a la explicación didáctica, digamos, esa estrategia de explicación didáctica, ehh... sí, me parece que pude ofrecer lo que ofrezco en la presencialidad, pero ¿Qué pasa? Ehh... vos en la virtualidad tenés una pantalla mediadora con el cuerpo del otro, no la biología, no el contorno biológico sino el cuerpo del otro, ¿no?, es decir, la subjetividad del otro. Y tenés que tener también respeto y paciencia si el otro, por más que uno alentaba, ¿viste?, a que prendieran las cámaras, en la medida de las posibilidades, pero también tenés que tener un respeto de

que el otro que está en su intimidad y si no puede prender la cámara, no la puede prender. Porque ¿qué sabes si en la misma habitación está la madre cocinando, el padre escuchando la televisión y la estudiante está con sus auriculares?, ¿viste?, escuchándote a vos. ¿Qué sabes cuál es la situación del otro lado?, ¿viste?, entonces...en este sentido, lo que no se puede replicar es la cercanía de los cuerpos. Si bien uno intenta, y si hay deseo del otro lado se logra, por más que esté... a través de ... si del otro lado hay un deseo del estudiante de conectarse, se logra esa conexión, por más que sea virtual, se logra la conexión de los cuerpos, digamos ...pero estás totalmente... en cambio, en el aula, tu misma presencia, tu misma cercanía lo modifica al otro y viceversa.

Tesista: Exacto, exacto.

Docente: Entonces...el otro que a lo mejor empezó re apocado y, metafóricamente, te apaga también la cámara porque está con otra cosa por más que esté en el aula, pero tu acercamiento, un chiste de tu parte y, ¿me entendés?, la presencia lo modifica, lo abre de otra manera a ese estudiante o a esa estudiante y, a su vez, el otro te responde con una sonrisa y a vos ya también te modifica a vos, porque decís “ya con este estudiante ya...ya sé cómo llegarle”. Cosa que, por eso, la presencialidad yo puedo estar a favor de todos los avances tecnológicos, usarlos a todos, enganchándome, pero la presencialidad... tiene eso, del lazo, del vínculo con el otro que es irremplazable. Entonces, en ese sentido, sí pude brindar todo lo que yo sé explicar, el Power Point en vez de estar colgado del proyector, yo se los proyecto en la pantalla, eso puede ser igual, y el deseo mío de llegar a todos, aunque sea a través de la pantallita, está. Eso está, aunque sea virtual. Pero bueno, cómo nos modificamos unos a otros en cuanto a los gestos, ¿no?, y que a partir de esos gestos cómo se construye una confianza, creo que... no digo que en la virtualidad no hayamos podido construir confianza. Yo hoy me los cruzo a los ex alumnos que tuve y, bueno, hay un “hola profe!” y viste lo mismo con “¡uhh! ¡Ahora los puedo ver así!”

Tesista: Claro, claro, “ahora los conozco” ...

Docente: Viste, les hago chistes, pero bueno, no es que no se construya nada, no digo que no, pero cuando vos volvéis a la presencialidad sentís eso que decís “uh... que importante esto...”

Tesista: Y en ese vínculo, cuando pasas a la virtualidad, ¿Cómo planteaste vos esa relación del docente con el estudiante? Porque viste que en la presencialidad muchas veces el que toma la iniciativa, es el docente, el que va... o sea, por ejemplo, traes esta clase teórica, presenta el conocimiento, presenta el contenido, presenta la actividad, y el estudiante es más resolutivo en ese momento. En esta cuestión de la virtualidad, desde lo que es el contrato de la educación a distancia, si bien esto no es educación a distancia, viste que se le da más protagonismo al estudiante, así que bueno...presento esto, acepto sugerencias o no, hay docentes, por ejemplo, que me han dicho de que ellos presentaban la clase, hacían la actividad y no había sugerencias en esa relación en cuanto a contenido, actividades, tiempos... estaba abierta a sugerencia de los chicos, de cómo se iban sintiendo, porque era todo nuevo esto para ellos y para vos.

Docente: Bueno, no se animaban mucho al comienzo de decirme, pero bueno, a proponer, a ver profe, que se yo...sí yo les preguntaba al final cómo se sentían, yo les preguntaba al final, bueno, cómo estaban con los tiempos, cosas que también hago en la presencialidad, a ver...yo me reía el otro día porque uno de los grupos que se presentaron del Centro de Estudiantes, la propuesta era lograr que los profes nos pusiéramos de acuerdo con los... que no pudiéramos todos el mismo día un parcial, que se yo. Yo me reía, entre mí, porque digo, a mí me resulta más cómodo preguntarles a ellos y a ellas, a ver qué pasa con ... en algún momento, porque en algún momento les dije, vos debes haber escuchado en las grabaciones de las clases, en algún momento les dije: “A ver...si en el Profesorado de “Lengua y Literatura” tienen cinco el mismo día, y los otros les conviene entregarlo más en esta fecha porque después se le junta todo en la otra, y bueno, acuerdo con fechas diferentes”, acuerdo una fecha para “Lengua y Literatura” con posibilidad de que los otros, si llegaron antes o después lo entreguen pero, o sea, ¿me entendés?. Me resulta más fácil en vez de ponerme... porque aparte yo soy de tronco común, te imaginas que tendría que preguntar un montón, a tres carreras distintas... (se ríe). Entonces más bien les pregunto a ellos, les pregunto: “A ver, bueno...no hay problema, no pasa nada, lo acordamos. A ver, ‘Lengua y Literatura’ tienen que entregar ahora porque después se les junta, pero con ‘Inglés’ es mejor que entreguen la semana que viene? Bueno, pero díganme, orientenme porque sino yo no sé cómo están ustedes”. Bueno, viste, poco a poco, se fueron animando algunas, viste, de ponerse ahí, de decirme algunas cosas, viste...eh...pero bueno, emm... yo no sé si vos también te referís al acompañamiento de esos trabajos, porque vos decís el protagonismo de ellos...

Tesista: No, si, puede ser la cuestión del acompañamiento, también es que...al estar en una clase... una cuestión de la modalidad virtual donde vos planteas una clase sincrónica, por ejemplo, o una clase escrita, eh... ¿dónde vos podés plantear disparadores para que ellos busquen y ellos proponer disparadores, o proponer bibliografía, o proponer recursos, que es otra de las cuestiones, a la hora de explicarlos?, eh... ¿o esperaban que les llegue como muchas veces al principio te decían en la presencialidad “vos haces la actividad, bueno, ésta clase es escrita, ésta la hacen virtual...”?, ¿o ellos eran más de proponer, de acuerdo a los momentos... al momento en que iban conociendo la modalidad?

Docente: Las propuestas se las hice yo en realidad, pienso, no sé si estoy interpretando tu pregunta bien. Pero... las propuestas se las fui haciendo yo, o sea, “bueno, miren en esta clase escrita (les iba argumentando en todo caso), en la clase escrita no van a encontrar un texto teórico más, sino que está escrita como si yo les estuviera comentando, explicando oralmente algo”. ¿No?, eh...Bueno entonces ahí iban a encontrar que aparecen enlaces a los materiales, pero aparecen preguntas, aparece un enlace a un video que a continuación yo analizo... ¿me entendés? La clase escrita es una clase. Y lo que sí es que yo tenía claro que no quería que, porque lo estaba viendo, paralelamente, con mi hijo que estaba haciendo sexto año de educación secundaria, ¿no? donde el aula virtual se convirtió en un lugar donde los chicos se encontraban con materiales y con tareas para hacer, entonces era... yo no quería que se redujera a eso, ¿me entendés? Que se redujera a que, o sea...que el estudiante se tuviera que

autogestionar todo sin mediaciones. Por supuesto que el estudiante tiene que construir su propio conocimiento, pero sin mediaciones porque sino ahí es donde está la enseñanza virtual, ¿me entendés? o a distancia, o como le querramos llamar. Entonces, bueno, yo me la fui ingeniando con la clase escrita porque la clase no es lo mismo que un ensayo mío. Podría haber sido un ensayo mío, de alguna de mis publicaciones y era un texto más, yo soy una autora más ahí, no una profe. Entonces, la clase escrita era una forma de mediar, la clase sincrónica que subía grabada era otra forma de mediar y los tutoriales grupales y el Drive. El Drive porque me permitía a mí ponerles comentarios por escrito a los trabajos que iban haciendo. Y los tutoriales, en un momento hacíamos un cuadro y cada cuadro tenía su enlace, yo ponía integrantes del grupo y en un horario determinado nos juntábamos en un enlace con uno, en otro horario... A lo mejor ese día yo estaba desde las nueve de la mañana, en vez de las once a las dos pero ellos estaban media hora nomás, me entendés? era yo la que estaba todo ese tiempo, pero esa media hora yo... ahí se animaban todos a prender la cámara, salvo que alguno tuviera un problema técnico, pero eran tres o cuatro con los que yo estaba en ese momento, y ahí podía escucharlos a cada uno, preguntas... yo les hacía el acompañamiento “miren acá...en esta parte entendieron lo que les puse en el Drive?” - “Sí, profe, pero no entendemos del todo”, porque por ahí vos pones por escrito y aportan de una forma, pero necesitan esa complementariedad con la charla, la conversación, entonces ahí, bueno, con la conversación esa grupal yo lograba esas otras mediaciones que no las logras si no las haces así... porque...

Tesista: Anteriormente, me decías que, tu formación en educación, en la materia de “tecnología”, es como que te sirvió mucho en ese periodo...

Docente: Y también quiero decirte que yo tuve la suerte de tener a Paola en la Maestría en Pedagogía que yo hice, también con otra materia, entonces ahí también eso me facilitó mucho porque ahí tuvimos un nivel de profundidad, incluso en aspectos de programación, en aspectos que yo no había explorado nunca, ¿viste?

Tesista: Una de las cosas que me llamó la atención de tu aula, viendo las otras también, viendo varias aulas... es que al principio, primero viste que eran las primeras se hicieron con Zoom, después apareció el Meet como cuenta oficial y el video era el encuentro del Meet que descargaba, pero me llamó la atención es que, desde el comienzo, todas tus clases están puestas en YouTube, que es un manejo del recurso que muestra una idea previa, porque no encontré otro que tenga todas las clases desde el comienzo en YouTube que era un lugar donde era mucho más fácil el acceso también, porque viste que a veces Meet se sabía trabar, pedir autorización...

Docente: Sí, sí, sí, sí... Eso te digo que entre los profes nos fuimos...porque yo ese saber no lo tenía de ninguno de esos dos espacios que te acabo de nombrar, ¿no?, que es un saber más técnico que pedagógico didáctico...ehh...y me acuerdo que entre varios profes que estábamos con esta preocupación de que cómo hacíamos que a todos les llegara, pensando en esas grandes desigualdades, ¿no? que hubo. Había chicos que tenían re mal internet, otros que en el pueblo que vivían, por más que

pagaban internet no accedían bien, se les cortaba la llamada, entraban y salían... no eran las condiciones para poder, viste...entonces entre los mismos profes... me acuerdo que con un profe de matemática que él enseguida dijo: “¿cómo hago para enseñar lo que tengo que enseñar en matemática que es difícilísimo y que me escuchen?”, y que se yo, y bueno me dice: “Yo me estoy poniendo un atril, me estoy poniendo en el atril de mi esposa que toca la flauta, me estoy poniendo un celular y me grabo...y me compré un pizarrón para no sé qué” y se grababa él...o sea la grabación, bueno...entonces me dice: “Y aprendí a ponerlo en YouTube” y le digo “uhh... si pero yo estoy intentando y me sale mal porque - le digo- ¿cómo hago para...?”, entonces nos fuimos pasando la data entre dos o tres profesores y fuimos aprendiendo de ensayo y error. Después queríamos alojarlo todo en la ... en nuestra cuenta con terminación UNVM, pero resulta que los estudiantes no podían entrar si no tenían esa terminación, entonces dijimos “¡No!, lo hagamos con otra cuenta” ... viste, todo eso...o sea, sí, al principio decís “¿Cuántas horas que estoy con esto técnico?”, yo todavía tengo que dedicarme más, ponerle cabeza en lo teórico y estoy con esto técnico y te agarraba...pero una vez que le agarraste la mano, es una herramienta de muy fácil acceso.

Tesista: Claro, también con el armado de la clase, ya la pensabas con lo tecnológico adentro.

Docente: Sí, exactamente.

Tesista: Bueno, lo último para ir cerrando, queda un tema que plantee y que me interesa saber es respecto al programa. Viste que en la presencialidad hay materias que el programa es simplemente un camino a seguir, que muchas veces está en la fotocopiadora, o en algún lado, y el/la estudiante tiene la decisión de ir a buscarlo o no. Hay otros que lo van siguiendo, los chicos lo van entendiendo, lo van acompañando. En el caso de cuando tenemos que pasar a la virtualidad, ese programa, más allá de que sea compartido, tenga escrito o vaya puntualizando, quería saber si lo fuiste cambiando o adaptando, y si en el camino, en esas adaptaciones para tenerlo publicado, porque viste que lo tenes publicado, no sé, como decías que a lo mejor los chicos no se animaban tanto, pero creo que con el paso del tiempo se fueron haciendo sugerencias de cuestiones de temas, de organización y eso.

Docente: Emm... sí, el programa yo, como ya sabía que iba a sufrir una reconfiguración curricular, porque o sea, un programa es una selección de contenidos entre un gran cúmulo que ... bueno, que por supuesto tiene los contenidos mínimos y un poco más de lo que dice nuestro plan, los contenidos mínimos de nuestro plan de estudio, que están en revisión en este momento, pero así y todo dentro de un gran cúmulo de cuestiones, hay una selección, dentro de esa selección, yo era consciente de que tenía cinco bloques, cinco ejes...ehh...y, a su vez, ya teníamos nosotros una... unos debates al interior de, bueno, las expectativas nuestras, de todo lo que queríamos desarrollar en un año, a la realidad de lo que puede abarcar un estudiante de segundo año con la carga horaria de materias que tiene, etcétera...Ehh... Bueno ahí yo ya tenía en mi cabeza esa reconfiguración, los cinco ejes se mantuvieron pero se fue repensando qué cuestiones iban a ser desarrolladas sí o sí y qué cuestiones iban a quedar como recorrido de lectura y que se dejaban los materiales, que se dejaban como ofrecimiento pero no se

iban a alcanzar a desarrollar teóricamente, ¿sí?. Entonces, lo que fui haciendo, porque yo sabía que esa reconfiguración la iba a tener que hacer en primer año, paso a paso, lo que fui haciendo fue presentando en esos bloques, viste, en formato, que pensé para didáctica, el bloque a bloque y no por pestaña en el aula, entonces en esos bloques, o en esas cajas que se le dicen...ehh...yo lo que fui haciendo fui presentando eje a eje, y a medida que hacía visible el eje, iba apareciendo los contenidos, los objetivos y la bibliografía. Por esta cuestión de esa reconfiguración curricular. Ya en el segundo año, en el 2021, ya el programa aparecía...después apareció el programa igual al 2020, pero lo iba presentando bloque a bloque. Y ya en el segundo año, no. Ya apareció el programa y, no obstante, eso, lo mismo...van teniendo en esa caja visible, cada eje que aparece se hace visible el bloque de contenidos y de objetivos y de, bueno, de bibliografía que se presenta, y después los recursos, etcétera. Pero esa fue la manera que en el 2020 lo fui armando.

Tesista: Y para cerrar con una apreciación tuya, si bien ya la has respondido y te has acercado a lo largo de la entrevista, era preguntarte si con esta modalidad, con esos cambios y el desafío que tuviste de la pandemia como docente, ¿cambiaron tu manera de pensar la clase, de dar la clase o de plantearla e implementarla? Ya sea en la presencialidad ahora, ¿no?

Docente: Yo creo que lo que me transformó, fundamentalmente, es valorar qué vale la pena que acontezca en el aula. Si yo... esto de la cercanía de los cuerpos que yo te decía, si yo estoy convencida, tengo por ahí una perspectiva socio constructivista de cómo aprende el otro... yo apuesto mucho al trabajo en grupo por ese motivo, pero claro, ahí para que se dé una Zona de Desarrollo Próximo también tengo que estar yo mediando, no es que viste...el trabajo en grupo y yo me pongo a hacer otras cosas, me pongo a hacer con la investigación... sino que es...vos me vas a ver perdida en el aula, ehh... entre todos los grupos, que son como once grupos diferentes de tres carreras distintas, porque ese trabajo, o sea, si bien yo intenté hacerlo por medio de los tutoriales, pero nunca es lo mismo... ahora, ¿qué aprendizajes me quedan?, por ejemplo, en ese grupo yo necesito ver a todos los integrantes trabajando, porque sino siempre hay chicos y chicas que suman prácticamente en nombre, o sea, ahí es como vos decís: “necesito poner más trabajos individuales”, ¡no!, necesitas mediar en esos tutoriales, reconocer a todos y a cada uno de sus integrantes, ir viendo cómo es estudiante se está incorporando o no al trabajo de pensamiento, porque no es cuestión de poner a todos individuales para que yo garantizar el control de que realmente todos saben, y bueno, ahí está el enfoque socio constructivista que se te fue...¿viste? Entonces, ¿qué hago yo en ese caso?, ahora me dicen...’Profe está fulano en su trabajo, ¿puede estar? pero está en su trabajo porque es un estudiante en condición de estudiante trabajador o trabajadora. Bueno, en la hora del tutorial que haga un acuerdo con su trabajo, en la hora del tutorial que son quince minutos, que esté conectado. Y yo los tengo, ¡no sabes la cantidad que tengo!... Lo mismo pasa cuando están enfermos, que no pueden venir, pero están bien en sus casas, pero no pueden venir porque ya tomamos conciencia de que nadie puede venir semi enfermo a contagiarnos de lo que sea, sea COVID o cualquier cosa, todas las gripes que hay, entonces está conectado, lo veo y charlo con ese que está en la videollamada. Entonces estamos acá con tres presenciales, y acá siempre

con uno estamos en la virtualidad. Entonces esa apertura a mí no se me había ocurrido nunca antes, me parece que eso esta re bueno para lo que es también producir la justicia curricular, la producción histórica de la igualdad, en el sentido de que “bueno, ¿qué pasa con el que tiene que trabajar si o si porque sino no puede venir a la universidad, aunque sea pública? ¿qué pasa con el estudiante que se enferma mucho o que se enferma, o que se le pasó el colectivo y no pudo llegar porque vive en otro pueblo y no puede vivir acá porque no tiene para el alquiler, tiene que viajar todos los días de un pueblo cercano...?”. Eso, me parece que está muy bueno y que lo aprendió gracias...y yo les insisto, porque no te creas que, en ese sentido, vos me preguntas mucho si ellos me daban sugerencias, por ahí a ellos no se les ocurría que podían estar ahí, pero quizás no porque no tengan la sapiencia de lo tecnológico sino porque capaz no se les ocurría que yo los iba a habilitar a eso. Han hecho parciales, han participado en parciales de la parte oral y escrita así en videollamada, ¿me entendes?, o sea. Por supuesto, el que está allá tirado con fiebre no, tiene que faltar y hacer un recuperatorio, lógico. pero el que puede estar, ‘X’ motivo tuvo que faltar y que se yo, te digo que hemos hecho hasta instancias de prácticos a instancias de parciales de ese modo. Viste, pero porque son preguntas que hacemos y desafíos que hacemos que sabemos que, por más que...a ver, al no ser parciales tradicionales, yo me puedo dar ese lujo porque no son parciales tradicionales, pero si es un parcial tradicional donde yo le pregunto ‘¿Qué es la programación didáctica?’, lo googlean y me contestan virtualmente y se terminó. O sea, pero como no son de ese tipo, son de construcción, entonces vos estás viendo qué está poniendo en el Drive, vos estás viendo que está conversando con vos y lo está escribiendo, entonces, ¿de dónde va a copiar?, ¿quién le va a dictar? ¿Me entendes?

Tesista: sí, sí, no, el procedimiento, la producción es otra.

Docente: ¡Exacto!. En ese sentido... Y lo otro de que...que te lo dije al principio de la conversación es, bueno, esos materiales, esa producción que hicimos, en ese año, que nos grabamos tanto por YouTube, que se yo...ahora les queda como insumos ellos, el que quiere, porque yo había habilitado las clases grabadas más a estudiantes... “Profe no estuve en la clase, pero la escuché porque los compañeros te grabaron en esa parte de la explicación que yo no pude estar” o tengo estudiantes, por ejemplo, que por certificado laboral están en el segundo segmento de la hora de “Didáctica”, entonces ¿qué hacen?, el primer segmento generalmente es explicación didáctica, los compañeros me graban en audio, ya no en video, en audio y entonces ese llega para el segundo segmento pero esa explicación la tiene. Todas esas invenciones nos surgieron gracias a todas estas cosas que hemos hecho el año pasado y el anterior que antes ni se nos había ocurrido.

Tesista: Sí, y ni estaban cerca de que se les ocurra, porque era como algo lejano, que no estaba.

Docente: ¡Exacto!. Exactamente. En este sentido me parece...son las cosas que me acuerdo ahora de decirte, no sé.

Tesista: Perfecto. La verdad...tengo anotado. Ahora dejo de grabar y te saludo.

Docente: Bueno, dale.

ANEXO II

Transcripciones focus group.

Referencias:

Tesista: Bueno, el motivo del Focus que las invité a participar hoy está enmarcado en un trabajo de investigación que estoy haciendo para la tesis de maestría. Ahí llegó la Ro justo. Eh... ¿me escuchan? Porque yo no los escucho a ustedes. Yo sigo... ahí está. (Saluda a una participante y continúa) ... Bueno, está enmarcado en mi tesis de maestría, el cual tiene como tema, en primera instancia, la implementación de la estructura de la educación virtual que tenía la universidad que se llama SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia), cómo fue adaptado para el momento de la pandemia, básicamente el período 2020-2021. Por eso todos los que estamos acá, hay estudiantes que ingresaron en el 2020 y que ingresaron en el 2021.

La idea es ver esa adaptación a través de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en este caso de la enseñanza por el lado del docente, de aprendizaje por el lado de los estudiantes, reunirlos después en el análisis del estudio de casos. ¿Por qué destaco que es un estudio de casos? Porque es un análisis donde hacemos una exploración. Es más, ni siquiera hacemos una hipótesis, lo que hacemos es analizar la foto de lo que vamos a ver entre el 2020 y 2021.

La idea de que sean estudiantes del 2020, que hayan iniciado en el 2020, y que hayan iniciado en el 2021 es porque las materias que tomamos son las de los dos primeros años, ¿bien?, sobre un universo de siete materias, perdón, de seis materias, tomamos cuatro, ¿bien?, esa va a ser nuestra muestra, de esas cuatro... ¿por qué utilizamos primer año y segundo?, porque son las materias donde están todos juntos, porque la idea es ver los espacios comunes, es decir, las llamadas materias pedagógicas de los profesorados, ¿bien? Entonces, para que Carlos ya lleve adelante... va a ser el moderador. Básicamente la idea es que ustedes expresen, a través de los disparadores, sus experiencias, ¿bien? Tengan en cuenta que los que hayan ingresado en el 2021 van a tener, van a poder desarrollar más la cuestión de los que fueron sus materias de primer año, porque el lapso va, el período va desde el 2020 a 2021, ustedes de 2021, es cómo se sintieron cuando ingresaron, ¿bien? Todo eso van a ir los disparadores hacia ese lado, con lo que tiene que ver con la educación virtual. Las chicas, en este caso, del 2020 van a tener la comparación 2020-2021 y lo van a poder llevar por ahí, ¿está? La idea es que expresan, cómo les dije, no hay respuesta que esté bien, no hay respuesta que esté mal, solamente que a través de sus experiencias y de lo que fue la educación virtual para ustedes y las diferentes estrategias, podamos tener una foto junto a los demás métodos de recolección de datos que, en mi caso, son un montón, han quedado como varios, de tener que ser tres van a ser cinco, así que, bueno, ustedes tranquilos. Yo lo que voy a hacer ahora, lo único que les voy a pedir es que lo importante es que hablen claro o que hablen y que se escuche, ¿bien?, porque para poder después transcribirlo. Yo voy a apagar la cámara y Carlos va

a quedar totalmente a cargo, luego me va a avisar para yo no direccionar nada, cuando pueda entrar a saludar. Así que bueno, les agradezco en principio a todas y a todos y bueno, nos vemos en un ratito. ¿Carlos? Lo dejo totalmente a cargo. (Apaga cámara y micrófono)

Moderador: Listo, genial, gracias Franco. Bueno, un poco la idea de este encuentro ya está expresada, vamos a conversar, tenemos ahí unas preguntas a disposición y sobre todo vuelvo hacer hincapié es para que ustedes puedan contar a partir de su experiencia de cursado, ¿sí? Ahora y para que quede claro las preguntas las tengo por escrito y las voy a compartir en pantalla para que, a medida que alguien va hablando y pueda ir desarrollando su opinión también el resto pueda mantener la pregunta a disposición visual para retomarla cuando le toque participar. (Comparte preguntas en pantalla)

Ahí estamos. Ahí tenemos la primera pregunta: *"Al momento de la clase, ¿Cómo fue la relación entre los diferentes actores que la integran?"*. Y después pueden guiarse también por esas preguntas secundarias (se muestran en la diapositiva en pantalla compartida) que hacen también para completar la pregunta inicial. *"¿Se pueden distinguir los roles?, ¿Se dan intercambios de protagonismos?. Las sugerencias de los y las estudiantes (respecto a diferentes aspectos de la clases, el cursado, el contenido, etc.), ¿tienen lugar?, ¿son aceptadas?. Los trabajos que se llevan a cabo en clase, fomentan la colaboración entre los y las estudiantes?"*.

Esta instancia, digamos, es de libre participación, no hay un tiempo establecido para que puedan responder ni un orden que tengan que ir... si alguna quiere iniciar le damos la palabra, y si no, voy a nombrar yo, con la autoridad que me otorgó Franco e iniciamos.

(Se espera respuesta de los participantes)

Entonces, si ninguna se ofrece inicialmente, les digo...eh...

Docente: Eh, ¿puedo hablar?

Moderador: Por supuesto, adelante.

Docente: Bueno, hola a todos y todas. Eh... en realidad esto tiene como dos momentos. El primer año de la pandemia, en realidad, los roles estaban como así muy estancos sobre todo al comienzo, ya después en el segundo cuatrimestre... pero en el primer cuatrimestre, era muy que el profesor, digamos, preparaba clase, la subía, trataba a veces de buscar distintas, digamos, eh... formatos para tratar de variar esta cuestión, pero no había en ese primer cuatrimestre, que yo recuerde, mucho fomento de actividades colaborativas. Me parece que eso se fue logrando a medida de que comenzamos a ver los distintos instrumentos y posibilidades que, por lo menos en mi caso como docente, qué nos daba la educación virtual y, entonces, a medida que fue pasando el tiempo pudimos ir integrando más esta cuestión de ir fomentando la colaboración entre los pares, pero al comienzo fue difícil de lograrlo y plantearlo incluso.

Moderador: Bien. Se me ocurre una preguntita más ahí Rosario...ese pasaje después del primer cuatrimestre bastante complejo por toda la novedad y este pasaje que vos decís, si te hago una evolución de lo que fue el primer cuatrimestre al segundo y del 2020 al 2021, que este aprendizaje de los docentes respecto a la incorporación de diferentes herramientas de los docentes se atribuye a una búsqueda personal, a un acompañamiento desde la institución, a un diálogo a partir también de lo que se hablaba en las clases con los estudiantes, cómo lo viviste en tu caso?

Docente: En mi caso personal, en realidad, eh...a ver...Hubo de parte de la institución, tardíamente, algunas pautas, ¿sí?. Tardíamente en el primer cuatrimestre, pero llegaron ya para el segundo ya estaban, creo que a todos también esto nos tomó así de sorpresa y había que elaborar. Entonces, hablo en este caso del Instituto de Humanas, de la materia que dicto ahí. No tuve la misma suerte en el ámbito de Sociales, porque la materia es cuatrimestral y es el primer cuatrimestre, entonces ya había terminado la materia cuando se pudieron implementar algunas de estas cuestiones. En lo personal, yo la formación docente tuve herramientas como para poder, digamos... lecturas, y algunos referentes en la materia como para poder volver a leer o volver ahí. El tema tenía que ver un poco con los recursos escasos que tenía yo en mi hogar para poder llevar adelante esto: se me había roto la compu, tuve que trabajar con una Tablet, entonces, digamos, esa problemática a mí me limitó un poco, y bueno, otro poco que también uno es viejo y entonces es como que hay cosas a las cuales todavía, más allá de que las conociera, las estudié, tuve acceso a poder, digamos, intercambiar experiencias, en este sentido incluso, haber hecho a lo largo de estos años algún tipo de formación a distancia en algunas instituciones públicas o privadas del país en donde ya hace tiempo que trabajan esta cuestión, no obstante, eso me habilitó a poder ingresar al aula, poder mantener cierto, digamos, contacto, responder a los estudiantes y a las estudiantes si había alguna consulta, bueno, la ayuda de Franco con respecto como adscripto en la materia con respecto a subir todos los materiales, armar el aula y tener un aula, medianamente, discreta y que pueda, digamos, ser de utilidad para las y los estudiantes, creo que fue fundamental. Sola creo que no lo podría haber hecho, a pesar de tener conocimientos y haber tenido acceso a este tipo de experiencias. Pero bueno, creo que a lo largo de los dos años es como que fuimos ganando también en confianza y en poder mantener una propuesta que desconozco... Lo que me angustió el primer año, eh...es no poder conocer fehacientemente cuán útil les fue a las y los estudiantes el esfuerzo que nosotros pusimos en lo que hicimos. Eso sí es como que me queda como pendiente, más allá de que rindieron sus exámenes la mayoría, y que pudimos tener esa instancia, digamos, de evaluación, pero bueno, tratamos de dejarles una actividad en donde ellos, donde nosotros manifestamos cómo nos sentimos nosotros con una propuesta así y que ellos también pudieran manifestar para, por lo menos, poder acercarnos a lo que sintieron ellos y ellas a lo largo de ese año en algo tan particular como fue esto para nosotros.

Moderador: Perfecto, y ahí, para esto último que proponía Rosario, bueno ahora oportuno escucharlas a ustedes, estudiantes, a ver, cuenten cómo vivieron ustedes esa experiencia, ese 2020 y el pasaje también al 2021, no solo por la materia de Rosario, sino por las materias en general que han transitado

de los espacios comunes que nombraba Franco al principio.

Estudiante 3: Bueno, Vicki ¿querés hablar vos?

Estudiante 4: Bueno, después hablo yo también.

Estudiante 3: Eh, si, sumar, yo estoy de acuerdo con esta cuestión de que al principio era una relación mucho más distante, era directamente subir al aula virtual, si es que existía ya el aula virtual a principio de pandemia, subir todos los contenidos en el foro explicando cómo iba a ser el cursado de la materia, ... y bueno, y también insistiendo mucho, algunos docentes, en la idea de continuar en cada semana con ese trabajo que cada uno tenía que hacer desde su casa con lecturas semanales, ya que no iba a estar el encuentro sincrónico que después, en la segunda mitad del año o antes de la segunda mitad del año y también en 2021, comenzó a aparecer.

Me acuerdo que al principio, un recurso que se usaba mucho eran los chats, que estaba la posibilidad de en el aula virtual, y que al menos en mi experiencia, nunca sirvió porque había también un problema técnico que se cortaban los mensajes, o se alteraba el orden de los mensajes, entonces era realmente muy complicado poder tener alguna clase de consulta, por ejemplo, bueno, porque no había orden en la conversación. También había a disposición en el horario de cursado, sabíamos que algunos docentes iban a estar en el aula virtual conectados, o desde WhatsApp, quienes habían hecho grupos de WhatsApp, dispuestos a contestar consultas, pero al menos desde mi experiencia también era muy difícil, primero, porque uno está recién empezando la universidad, entonces, también hay mucho nerviosismo, al menos de mi parte, en el hecho de no conocer muchas veces a compañeros, a los docentes mismos, entonces también y la virtualidad es como que generaba también toda una ansiedad muy importante, además en todo el contexto de encierro y de enfermedad, que creo que también es ineludible, al menos en mi trayectoria, por ejemplo, yo tuve la experiencia de una compañera que falleció ni bien habíamos arrancado, entonces también fue como muy complicado y la cuestión del sostén de los compañeros y de los pares estuvo ausente, así como también el conocimiento de los profes, ¿no? hacia nosotros. Y bueno, y sin embargo, como decía recién la profe, sí se notó un cambio en muchas materias en poder ir descubriendo algunas otras herramientas, incluso empezar a hacer clases de consulta por videollamadas, ya después empezar a habilitar la posibilidad de que nosotros preparemos clases y tengamos que dar clases, a veces individuales, a veces grupales, o trabajos prácticos que tenían que hacerse de forma grupal, entonces eso también de alguna manera te obligaba a ponerte en contacto con algún compañero y eso la verdad que era muy útil porque de alguna manera buscaba vincularnos entre nosotros que era un sostén, que al menos para mí, es fundamental y que era muy difícil de conseguir.

Y bueno, después con respecto a esto que también mencionaba recién la profe de alguna devolución, o si se tenía en cuenta nuestra opinión, yo tuve la experiencia de que en algunos espacios curriculares sí, en otros no, no había... no había... no estaba la opción ni la pregunta a nosotros de cómo estábamos, ni

de qué nos parecía mejor. Sí recuerdo, por ejemplo, en "Instituciones Educativas" que se habilitó a fin de año, una encuesta con algunas preguntas acerca del cursado dónde ahí también se abría la posibilidad de sugerir algunos cambios, y bueno, qué cuestiones también habían sido una oportunidad para nosotros y cuáles no, y eso también creo que estuvo muy bueno. Creo que nada más.

Moderador: Bien Vicki, ahí aprovecho y después pasamos a Julieta y Stefanía para lo que fue el 2021, su experiencia, pero para completar desde ese año 2020. ¿Qué te parece este pasaje, digamos, de la experiencia que hayas tenido vos de lo educativo en sí, de la instancia de lo educativo en sí y ese pasaje a estar en la universidad y de pronto tener que cursar, vos que te anotaste para una carrera que es presencial y tener que cursarla a distancia? ¿qué pasó con esos roles? ¿Vos podés identificar bien donde empezaba la tarea docente, podías identificarte vos misma cuál era tu rol como estudiante, cómo vincularse con tus compañeros? Es decir, los distintos roles dentro del aula, pero ¿los podías reconocer?

Estudiante 4: Yo creo que era difícil porque sentía que las clases estaban limitadas a esto de un Power Point y una videollamada, o un Power Point que la profe presente y si tenías alguna duda, si habías leído el material, sacarte la duda, como lo veía limitado a eso. Y después sacarse la duda en un foro donde es difícil expresarse de manera escrita y donde no terminas sacando todas tus dudas, porque por ahí te responden y le vuelvo a responder con otra pregunta porque hasta que uno responde como que hay un... un...desfase... estaba desfasada la respuesta digamos. Yo preguntaba hoy y capaz la profe tenía tiempo para responderme mañana y después yo la leía otro día... entonces siento como que era difícil mantener ese vínculo que por ahí en una clase de consulta presencial lo charlas todo lo que necesitas en el momento. Y en cuanto a mis compañeras, yo, a ver, hice el cursillo presencial, entonces tuve la oportunidad de conocer algunas chicas, pero era difícil, cuando había que hacer grupos, no nos conocíamos, no estábamos en el mismo lugar como para, bueno, "me siento al lado tuyo y charlo". Era como bueno, si tengo que hablar por WhatsApp, si tengo tu número para ver si quieres hacer un trabajo conmigo, no te conozco, no sé cómo trabajas, tus horarios, tu vida, entonces, al principio, fue difícil. Si bien tenía una o dos amigas con las que pueden entablar una relación, si había que mezclarme con gente de otras carreras era difícil hasta incómodo, porque era forzado, "bueno, se tienen que juntar con chicos de otras materias, de otras carreras" y era... "bueno, lo hago porque me lo pide el profe, pero no me siento cómoda porque no convivo o estoy acostumbrada a estar en mi entorno". Eso es lo que sentí y bueno, nada, pensar que iba a cursar presencialmente a cursar en mi casa era como que me agobiaba porque decidí cursar todas las materias de primer año entonces estaba ocho horas seguidas en frente de una compu, a veces sin poder comer porque no había cortes entre clase y clase, o yo no me los permitía, porque quería estar ahí todo el tiempo pendiente de lo que pasaba en la compu, en la virtualidad, en el aula, y bueno, se hacía duro, fue duro... el cambio después sí fue diferente, creo que empecé a organizarme mejor entonces bueno, creo el 2021 hubo una diferencia grande.

Moderador: Bien, eh... ahora Stefanía, Julieta, ¿quieren hablar?

Estudiante 2: Bueno yo...bueno arranco...yo empecé en el 2021, si bien me costó un poco lo que fue

el ingreso pero porque no sabía justamente cómo funcionaba la universidad, me pareció que estaban los profes y las materias mucho más organizadas que a lo mejor lo que están contando las chicas que fue el primer año de que, creo que a todos nos agarró desprevenidos y, bueno, la verdad que yo me parece que estuvieron mucho más organizadas en cuanto a las presentaciones, y a los diferentes elementos que usaron para las clases y los profes estuvo bueno, porque estuvimos en contacto, nos dieron sus números de celulares y me parece que eso estuvo como más cordial y más al día el horario y con las materias y los temas que si nosotros teníamos dudas, por ejemplo.

Moderador: Bien, ¿Stefania?

Stefanía: Eh...bueno, para mí, en realidad, mi experiencia fue buena, el hecho de que estuviera la virtualidad terminó de hacerse el impulso por ingresar a la universidad porque en ese momento se ajustaba a mi necesidad. Eh...en cuanto a lo que fueron, como dijo Julieta, la organización de lo que fue el aula virtual, los materiales, a mí me pareció fácil, si bien yo tenía ya conocimientos previos, manejo de internet, tenía los recursos, la compu, ... no se me fue difícil, yo hice el ingreso anticipado en el 2020, ahí yo creo que en realidad lo sufrí un poco más al tema del Moodle que se tildaba, al aula virtual, a los materiales, los contenidos, la información, esto de estar en contacto con docentes que no tenían cara, porque los veíamos en la fotito en el aula virtual y no teníamos otra forma de comunicarnos, ahí yo sentí más la incomunicación. En cuanto lo que fue el 2021, con las materias pedagógicas, específicamente, si bien y a pesar de estar frente a una computadora creo que las cámaras encendidas, verles las caras a los profesores, hubo algún tipo de conexión, digamos, que no fue tan despersonalizado, no así con otras materias que directamente hay profesoras que si caminan al lado mío en la uni y no sé quiénes son, básicamente, o tengo que buscarlas. Pero bueno, en las pedagógicas, todo en cuanto lo que fue el material, fue accesible, fácil de conseguir, presentaciones de Power Point, contenidos audiovisuales, eso colaboró muchísimo a lo que era el aprendizaje. Sí rescato lo que decía Victoria esto de estar por ahí muchas horas sentada frente a la computadora, yo salía del trabajo y venía corriendo para conectarme a tiempo y en horario, entonces también me pasaba esto de no almorzar para que no me agarre sueño y estar al tanto y prestar atención, pero bueno, mi experiencia en sí fue muy buena, eh...pero como dije, yo ya tenía ciertos conocimientos, cierta facilidad para el manejo de lo que era internet, y bueno, yo...mi personalidad es ser muy proactiva, entonces, si yo mando un mensaje y no me contestó un profesor, voy a buscar la forma de que el profesor me conteste para sacarme una duda, y bueno, en cuanto a lo que también generó mucha conexión con los compañeros fueron los grupos de WhatsApp, ya sea, por ejemplo, yo estoy en el Profesorado de Lengua, con mis compañeros de Lengua, o inclusive, con los compañeros de las otras carreras teníamos un grupito de WhatsApp por materia, entonces con eso también nos íbamos conociendo e íbamos generando y hacíamos reuniones en Meet, en caso, por ejemplo con Julieta, hemos compartido grupos, ella estando en su ciudad y yo acá en la mía, nos organizábamos y a veces nos quedábamos hasta las dos o tres de la mañana trabajando en Meet haciendo un trabajo y lo hacíamos. Entonces, bueno, mi experiencia, personalmente, en el 2021 fue bastante amena, agradable, accesible, ... y eso, creo que me costó más volver a la presencialidad,

que mantener la virtualidad.

Moderador: Bien, gracias. ¿Alguna quiere hacer un comentario final sobre estas preguntas a partir de haber escuchado la participación de todas? Si tienen algún comentario, les doy el lugar y si no pasamos a la siguiente pregunta.

Stefanía: No, por mí está bien.

Moderador: Bien. Ya hablamos un poco de lo que fue el contexto de participar en las aulas virtuales y adaptar las clases presenciales a una instancia virtual, ahora nos metemos directamente en lo que fueron las configuraciones de esas clases. En lo que respecta a la modalidad de las clases virtuales, sincrónicas, asincrónicas o mixtas. ¿Cuál fue la experiencia que ustedes vivieron durante estos dos años y que puedan recuperar, que les hayan llamado más la atención en su momento, pero que también recuerden en este momento que puedan ser significativas? Pueden tomarse ahí unos minutitos para leer todas las preguntas que les pueda ayudar a completar las respuestas.

(Se esperan respuestas de los participantes. Se muestra en pantalla diapositiva con la siguiente pregunta: *“En lo que respecta a la modalidad de las clases, las mismas, ¿son sincrónicas, asincrónicas o mixtas? Al momento de la realización de dichas clases, ¿se propone el uso de recursos virtuales?”*). (*“¿Los mismos son planteados por los y las docentes o se permiten sugerencias o libertades de uso de los y las estudiantes?. ¿La conectividad o la dificultad en el uso de los recursos, son factores tenidos en cuenta al momento de flexibilizar., los tiempos de entrega de los diferentes trabajos?. En lo que respecta a los materiales ¿Qué formatos tienen? (word, pdf, audios). En lo que respecta al dictado de clases ¿la misma tiene alguna estructura permanente? (Ej: teórico – práctico). Las mismas tienen en cuenta, cuestiones que tengan que ver con los tiempos de cada segmento o al momento de implementar alguna actividad?. Dichas actividades ¿se resuelven en clase?¿se exponen en la misma o se suben a espacios asignados?.*)

Docente: Bueno, eh...las clases fueron teórico práctica siempre, si bien hemos tomado, en el caso de “Sistema Educativo” algunos teóricos...perdón, algunos prácticos como obligatorios, siempre en cada una de las clases se planteaba alguna consigna, alguna pregunta que se dejaba librada para que se pueda reflexionar, digamos, sobre el material que había sido propuesto para cada uno de los encuentros o de las clases. Ehh...en realidad hubo sincrónicas y asincrónicas, en el segundo año, hubo fundamentalmente, clases sincrónicas, en el primero no tanto, o sea, estoy hablando del 2021, ¿no es cierto?, Ehh...por lo general, los lenguajes que utilizábamos para las clases fueron variando, hubo audios de grabaciones, por ejemplo, yo grababa la clase y le subíamos un audio, hubo clases escritas, digamos, subidas en PDF, hubo algunas clases magistrales que estaban grabadas y que fueron subidas en formato video, bueno, hubo distintos formatos, en el aula había materiales tanto documentales, de

films, como de archivos de documentos y de libros que han marcado determinadas tradiciones en el ámbito del sistema educativo, estaba siempre presente en PDF la bibliografía de cada una de las unidades y de cada una de las clases y también hemos organizado un aula en donde, bueno, hay material legislativo suficiente y exhaustivo para el conocimiento del sistema educativo como algunos otros en materiales que consideramos necesarios por conocimiento, porque bueno, una de las cosas que uno sabe que es necesario en la formación docente es cierta cultura amplia con respecto a algunos temas, si bien no eran temas que íbamos a trabajar nosotros pero sí facilitarle el acceso a ciertas cuestiones, digamos bibliográficas, que van a ayudar a construir esa cultura, esa rica cultura que necesita el magisterio y la docencia en nuestro país, entonces, bueno eso sí nos pareció necesario, a lo mejor abundan cosas que no necesariamente se iban a trabajar en clase, que se yo, de treinta documentales o films subidos, a lo mejor al transcurso del año recomendamos dos o tres para que miren, pero allí lo tiene como recurso, digamos, para poder comprender mejor los temas. Lo mismo con algunos podcasts u otro tipo de material que consideramos que era necesario para que ellos los tengan. Pero creo que este año, que plantea Julieta y Stefania, ellas tuvieron la suerte de que nosotros pudimos trabajar mejor el hecho de la sincronización, una cuestión que no fue, digamos, tan exitosa y tan factible en el primer año del listado virtual por pandemia.

Moderador: Se me ocurre hacerte una pregunta más Rosario, sobre esto que vos mencionas, un comentario frecuente que escuché de muchos profes, tanto de esta universidad como de otras universidades fue la dificultad que tuvieron o el desafío que tuvieron para tener que hacer un recorte de la cantidad de contenidos que tenían en los programas mientras se dictaba sus materias en los años de presencialidad y, bueno, previamente el recorte que tuvieron que hacer durante esto...sobre todo el primer año pero también en el segundo, esto dos años de enseñanza en virtualidad en esa intencionalidad pedagógica. ¿como...?

Docente: Yo creo, Carlos, que el tema de los recortes que se está haciendo en líneas generales en la cuestión bibliográfica, es un tema que no solo lo tenemos que reflexionar a la luz de la pandemia, es un tema que a mí en lo personal me preocupa, ehh... y que es un tema a atender, a ocuparse y a preocuparse y ver de qué modo podemos recuperar ciertos niveles de lectura que se están perdiendo a lo largo de estos años y yo creo que no le podemos echar la culpa a la pandemia, solamente a nuestro sentido. Me parece que es ... yo date cuenta que ya llevo veintiséis años en esta universidad y en algunas materias he visto cómo se ha perdido, digamos, paulatinamente, ciertas posibilidades, como por ejemplo, haber tenido posibilidades en algunos ciclos lectivos de ofrecer la lectura de libros de textos completos para cada uno de los espacios, a tener que reducir a capítulos y a fotocopias o papers u otro tipo de materiales, bueno, que es una cuestión que a mí en lo personal me preocupa y mucho, pero bueno...creo que eso es algo que en estas reformas curriculares, en este caso, hablo de las otras materias que doy también, pero en este caso, de los profesorados una de las cosas que hay que tener en cuenta tiene que ver con esa cuestión del fortalecimiento en este sentido, ¿no? y bueno, veremos qué estrategias buscamos en conjunto para poder lograrlo. Pero si bien la pandemia a lo mejor profundizó

un poco este tema, yo creo que no es un tema que podamos poner exclusivamente como problemática de la pandemia.

Moderador: Bien, gracias. ¿Julieta? ¿Qué experiencia tuviste vos en las clases sincrónicas, asincrónicas?

Estudiante 2: Bueno yo... A mí me resultó mucho más cómodo las clases asincrónicas, por un tema de tiempo, porque yo también soy profe en nivel secundario y me tuve que organizar un poco con el tema de los horarios para mis clases. Y estuvo bueno, justamente, porque a lo mejor ese tiempo lo usaba para realizar algunas actividades de otras materias que teníamos, por ejemplo, en “Inglesa”, que tenemos cuatro horas seguidas en la compu, entonces me resultaba cómodo o usarlo para hacer algunos ejercicios de otras materias tanto como de las materias que nos daba Rosario, así que me pareció mucho más cómodo.

Moderador: Bien, pero digo, ¿tuviste, digamos, en general en las materias que vos cursaste de los espacios comunes de los profesorados, ehh... tanto instancias sincrónicas como asincrónicas en todos los espacios curriculares?

Estudiante 2: No, la mayoría eran todas sincrónicas, salvo en “Sistema Educativo” que teníamos la posibilidad de que fueran asincrónicas.

Moderador: O sea ¿combinadas, mixtas, digamos?

Estudiante 2: Sí.

Moderador: Parte sincrónica y parte asincrónica. Bien.

Estudiante 2: Sí.

Docente: El tema es que nosotros subíamos las clases, siempre estaba la clase presente, a pesar de que fuera sincrónica. Había, para aquellos que no pudieran acudir, ehh... la posibilidad de cursarla asincrónicamente.

Moderador: Bien, entonces estamos hablando de que ustedes hacían, subían la grabación del encuentro, sería...

Docente: Sí, o subíamos el escrito de la clase, la guía de lectura, depende. A veces la grabación y a veces la clase escrita, la guía de lectura, algún audio, algún material que a lo mejor hubiésemos preparado sobre el mismo tema el año anterior y que ya estaba compaginado como clase.

Moderador: Bien, le pregunto a Stefania, Constanza, Victoria, la que quiera tomar la palabra a la pregunta ésta, ¿tuvieron algún espacio curricular de las materias, insisto, siempre hablamos de las

materias de los espacios comunes de los profesorados, en los que planteara mayoría de clases asincrónicas, es decir donde no había una reunión Meet, sino que la clase estaba escrita dentro del aula virtual?

Estudiante 1: En mi caso, no, yo cursé en el mismo periodo que Julieta y en la gran mayoría eran todas sincrónicas con excepción de algunas clases de “Sistema Educativo” como decía Rosario , y en cuanto a lo que era el uso, que ví por acá que decía de los recursos y los materiales, creo que “Sistema Educativo”, fue el que mejor utilizó el tema de los audiovisuales, usamos Padlet, o sea, la diversidad o la variedad de recursos en relación a otras materias en donde , además de ser sincrónicas, ... se dictaba la clase, o sea, se hablaba la clase como si estuviéramos en el aula físico, pero no subían materiales puntualmente, y en otro caso, sí subían muchísimo material en PDF y, a veces, se apoyaban en Power Point, eso quería decir.

Moderador: Bien, para Constanza y Victoria tengo una pregunta muy particular que es con el tema de las actividades que se proponían en el aula virtual, actividades asincrónicas, que les pedían que subieran algún texto de producción de ustedes, ¿cómo fue su experiencia con esas consignas tanto en el año 2020 como en el año 2021? ¿También vieron una mejoría a partir de la experiencia del 2020 para con las consignas del 2021? ¿O tuvieron alguna dificultad, les parecieron consignas que se pudieron realizar normalmente?

Estudiante 4: Yo creo que depende mucho de la materia. Tengo recuerdos de, por ejemplo, “Teorías del Aprendizaje” que no sólo esta actividad de entregar guías de lectura, digamos, tener guías de lectura, y completarlas y enviarlas para que el profe la corrija, sino cosas más colaborativas, por así decirlo, por ejemplo, no sé, grabar un audio, hacer un video, entre tres o cuatro compañeros y subirlo a un foro donde todos compartíamos y nos quedábamos viendo lo de los demás, o tomar alguna cita de algún texto y elaborar sobre eso.....Bueno, por ejemplo, “Práctica Docente I” recuerdo que nos hacían presentar clases, como bien había mencionado Constanza, como una actividad, pero bueno, sincrónica. Creo que iba variando depende la materia, de todas formas, ehh.. no noté un cambio así como decir, “fue distinto en el 2020 y en el 2021”, creo que dependía mucho de la materia, y materias...yo lo que noté y siento que en ambos años era mucho esto: el profe daba la clase teórica, virtualmente, asincrónicamente, digamos, y después uno en su casa con eso que leyó y lo que el profe explicó, hacer la actividad, y subirlo o trabajar el texto, el material, lo que sea, pero no vi en ninguno de los dos años así como una diferencia esto de trabajar alguna actividad en clase. Más que en “Práctica Docente” que recuerdo que Meet daba la posibilidad de armar grupos aleatorios, en la misma llamada y, que esa era una forma de trabajar en la clase en grupos con gente, que, por ahí, no tenías relación de alguna otra forma, pero más que esa materia no recuerdo que hayamos hecho alguna actividad, así como que todos participemos en la clase sincrónica, sino que era todo por fuera, por la plataforma.

Estudiante 3: Sí, yo también, ehh... Al principio, como decía antes, era la mayoría de las clases nos mandaban los profes, nos subían directamente al aula virtual esta guía de lectura y algunas actividades

que teníamos que hacer, que algunas a veces eran optativas y otras obligatorias, ... También se propuso mucho la cuestión del foro que creo que no... en casi ninguna de las materias funcionó, ...porque o se subía mucho más tarde, o no se daba ese intercambio fluido que por ahí se pensaba que podía llegar a habilitar el foro. Y muchas veces también lo que note que al principio, es que las clases sincrónicas, en la primera etapa, eran más clases de consulta, aprovechar que teníamos al profe ahí en vivo y hacer las preguntas que quisiéramos hacer para sacarnos dudas, ... ya después empezaron a ser, como decía Vicky, estas clases más teóricas que era directamente, digamos, también varía mucho por materia ¿no?, pero aparecía mucho esta cuestión de clase teórica, que el profe hablaba todo y después habilitaba los últimos cinco minutos para dudas. ... Y también sí empezó a aparecer, ya a finales de 2020 y 2021, esta cuestión de preparar los estudiantes clases y eso creo que estuvo muy bueno, porque también de alguna manera te obligaba, primero, a ponerte en contacto con compañeros y a también a participar de las clases, porque también pasaba mucho que, al menos el recuerdo que yendo yo, es que casi todas las materias con las cámaras apagadas, micrófonos apagados y el monólogo del profe digamos, era esa la cuestión, como muy anónimo todo, ... y después también en cuanto a las consignas que nos daban, muchas veces eran hacer resúmenes o síntesis de los materiales de lectura que teníamos, a veces como decía antes, los foros era plantear alguna cita que nos había llamado la atención de algunos textos, por ejemplo, y se pretendía que se generara una discusión pero en realidad no había ninguna retroalimentación, o también pasaba que por ahí las correcciones o la devolución del profe venía mucho más tarde, entonces ya no era significativo para generar un debate porque no era el momento oportuno, digamos, necesario. Y bueno, eso, creo que no mucho más, como que las primeras actividades que planteaban eran más de análisis quizás de algún texto o de algunas cuestiones que llamaran la atención sobre el material de lectura y no mucho más que eso, digamos, no mucha más reflexión o la cuestión más de una lectura crítica sobre lo que estábamos leyendo.

Estudiante 2: Yo quiero agregar, perdón, si puedo...

Moderador: Sí, sí, adelante...

Estudiante 2: Los foros, creo que los profes lo utilizaban como una herramienta que creían, que yo supongo que valoraban, y que creían que tenía un fin efectivo y, que para nosotros o, a veces, si no nos obligaban a contestar sí o sí dos o tres comentarios o todos los comentarios de tus compañeros, era como que no te llegaba leerlos y a generar esta discusión y este ida y vuelta de ideas, de pensamientos, yo siento que era más como una obligación, si es que nos decían que había que responder, sino a veces que, si no te obligaban a responder algún comentario, si no tenías tiempo, por la razón que sea uno evitaba leerlo, entonces como que, si bien eran las herramientas que existían, o las que conocíamos en ese momento, por ahí dedicar una clase en vez de...dedicar una clase a debatir entre todos en vez de tomarnos el tiempo de escribirlo, y encima resumidamente, porque uno termina expresando lo que quiere decir de otra forma, tomar una clase sincrónica y aprovechar el momento para hacer lo mismo con un foro pero en forma virtual y sincrónica.

(A Carlos se le interrumpe la conexión, intercede Franco en la videollamada)

Tesista: Paso un segundito, se le cortó a Carlos y bueno, queda una última pregunta cortita para que cerremos, y bueno, antes de emitir algún tipo de comentario, les voy a decir que estoy muy contento con todo lo que he visto, así que les agradezco. Pero vamos a hacer, vamos a cerrar con la última. A ver si vuelve Carlos... creo que sale, pero para volver a entrar, pero de todas maneras la voy a hacer yo. Denme un segundo... la idea más de todo de la última es que ustedes puedan cerrar lo que vienen hablando como lo que he escuchado, que han colaborado muchísimo, eh... la idea es que mediante este último disparador ustedes puedan hacer un breve cierre, porque incluso, por cuestiones de tiempo y que el mismo focus nos permite o tiene menos duración, ya les va a tocar a ustedes hacerlo y van a ver que todas estas cuestiones técnicas son bastante complicadas, así que bueno, vamos con la última. Denme un segundo. Ahí estamos, se las voy a leer yo. La última dice: *“Teniendo en cuenta lo sorpresivo del paso de la presencialidad a la virtualidad, en algún momento de la cursada, ¿se plantearon los lineamientos y los objetivos a seguir? ¿Y cuáles eran los desafíos que se iban a presentar durante el cursado de la materia o se fueron formando con el paso de las clases? ¿Esos lineamientos se tuvieron en cuenta a lo largo de todo el año o fueron cambiando durante el proceso, ya sea por sugerencia de los diferentes actores o por cuestiones y vicisitudes propias del proceso?”*. Básicamente, en esta última pregunta, lo que busca es que... ustedes saben que hay un programa que todas las materias tienen...ehh... bueno es si ese programa siguió siendo el mismo, se fue cambiando y haciendo uno sobre la marcha y esos cambios que se fueron haciendo, si ustedes, si todos los actores tuvieron posibilidades de opinar o de participar o de sugerir. Ahí volvió Carlos, así que si él está yo lo voy a dejar que esta última parte y la usen como cierre y si cada uno, a partir de esto quiere ir cerrando, vuelvo en un segundito para saludarlos. Gracias.

Docente: Bueno arranco, arranco, así vamos cerrando la experiencia. Ehh... en realidad el programa y los contenidos mínimos y los contenidos del programa se respetaron, eh... no solo hubo esta problemática, digamos, de tener que...si bien, respetar los lineamientos, los contenidos de tener que seleccionar menos material para esta... para este tipo de dictado, lo que sucedió también en el primer año, ya no en el segundo porque lo teníamos ya más aceitado por la experiencia anterior, fue que tuvimos que cambiar bibliografía de uso, digamos, habitual en el espacio, bibliografía que, fundamentalmente, es bibliografía, digamos, fundamental, eh...en el dictado del mismo, pero tener que buscar bibliografías alternativas por la falta de acceso a la misma en la virtualidad. Entonces, si bien, hubiésemos querido, además este tema de que estaba todo cerrado, al no tener...si yo hubiera tenido un scanner en casa, la situación hubiese sido distinta, pero al no tener a donde recurrir para poder escanear determinados capítulos de textos que uno usa habitualmente, etcétera, tuvimos que recurrir a otras bibliografías alternativas que trabajaran la temática que, por un lado, enriqueció a los docentes del espacio y a los colaboradores del espacio, porque pudimos acceder a otras miradas sobre esas temáticas, eh... pero que también tuvimos que dejar de lado, a veces, textos que son, digamos, fundamentales, a la hora de abordar determinados temas, ¿no?. Pero bueno, el primer año fue más complicado, ya el

segundo año tratamos de subsanar esa falencia con alguna salida en donde pudimos ir a escanear determinados materiales y dejamos y mantuvimos aquellos textos que nos habían hecho un aporte y una mirada a los temas que, hasta el momento, nosotros no habíamos tenido. Pero creo que, en ese sentido, fue...fue más dificultoso en el primer tramo, no tanto en el segundo año.

Y con respecto a la evaluación, la evaluación siempre la hicimos posterior, o sea, nosotros en “Sistema Educativo” tenemos estudiantes en primer año, entonces, salvo que...recuerdo que Stefanía había comentado que algunos de los textos los había visto en su experiencia y su trayectoria anterior a la universidad, por lo general, la mayoría de los textos que nosotros trabajábamos era el primer contacto que nuestras estudiantes tenían con ellos, o sea, no había, digamos, tenido lecturas anteriores al respecto, así que, lo que sí, hicimos una evaluación al cerrar los dos años con respecto al dictado en general del módulo.

Moderador: Bien, acá estoy, volví. Seguimos con las reflexiones. ¿Stefanía?

Estudiante 1: Acá estoy. ... bueno, yo creo que en lo que es el programa, en las materias pedagógicas, estuvieron desde el principio del año, puede ser que en “Teorías del Aprendizaje”, si bien los contenidos estaban subidos al aula, las guías correspondientes, no llegamos a verlo de forma sincrónica, creo que la última unidad es como que la dieron muy rápido, muy por encima porque ya teníamos el final de clases. ... la otra, en la otra materia, creo que sobraron clases en realidad, a pesar de que eran muy sincrónicas y los contenidos eran hablados, ... es como que, bueno, sobraron clases. Ehh... bueno y “Sistema Educativo” me voy enterando ahora, pero bueno, creo que dentro de todo se mantuvo el programa. Siento yo, como más o menos hemos estado hablando un poco y también coincido con lo que decía Rosario, que ... estuvo un poco más organizado que el año anterior, que en el 2020.

Moderador: Gracias, ¿Julieta?

Estudiante 2: Eh... sí, me parece que los programas se mantuvieron porque, por ejemplo, yo este año tuve que recurrir algunas materias y estamos viendo, justamente, lo mismo que el año pasado, exactamente lo mismo. A lo mejor, lo que tenemos en este momento es un poco más de hora para practicar algunos ejercicios que, a lo mejor antes no teníamos. Pero, por ejemplo, en “Sistema Educativo” yo ya había tenido alguna experiencia con algunas lecturas de algunos textos así que, dentro de todo, me resultó más fácil que, a lo mejor, otras materias que no habíamos visto nada de los contenidos y, que bueno, que nos resultó mucho más fácil, digamos, trabajar esos contenidos.

Moderador: Gracias. ¿Vicky?

Estudiante 4: Sí, ehh...yo creo que, bueno, que digamos, los contenidos y el programa están planteados y los profes, como que, en lo que yo... mi experiencia, lo que pude ver, tenían como un cronograma para seguir y poder abordar todos esos contenidos, pero que se adaptaban mucho también a nuestras necesidades, de que si le planteábamos al profe que si esta semana no pudimos trabajar con

esto porque en otra materia nos pedían esto y como que los profes estaban dispuestos a ser flexibles, de algún modo, y flexibilizar ese cronograma que estaba planteado, organizado para que los alumnos, los estudiantes también vayan ahí con los profes y que no sea el profe que da, da la clase y que los chicos no pudieron leer y ahí quedó el chico y el profe allá sigue. Yo sentí eso, que los profes nos tenían mucho en cuenta, en la mayoría de las materias, “bueno, lo vemos esta clase, o si no pudieron leer lo dejamos para la clase que viene”, pero hacemos otra cosa en esa misma clase. Me recuerdo que en...”Teorías del Aprendizaje”, en el primer cuatrimestre, apenas terminó, nos hicieron una grilla, teníamos que completar una grilla de evaluación, no evaluación, sino como...para dar opiniones en distintas preguntas acerca de cómo nos habíamos sentido en la clase, ehh... los contenidos que se habían tratado, los tiempos... eran un montón de preguntas que, bueno, lamentablemente no todos lo mandaron, porque nos habían contado las profes, pero yo creo que fue útil porque fue como tener en cuenta la opinión del estudiante en la trayectoria que estaba realizando en su primer año, en pandemia, en algo que no esperaba. Bueno, eso, creo que los profes se adaptaban, eran muy flexibles a las necesidades que teníamos como sujetos en una pandemia, en una virtualidad que no nos esperábamos.

Estudiante 3: Bueno, y yo también sumar un poco lo que venían diciendo, había algunas materias que sí, que permitían esa flexibilidad y que estaban abiertos a poder pasar o atrasar quizás un poco más algunos contenidos, así como en otras, no y bueno, así terminar el año quizás con las últimas dos unidades corriendo y sin terminar de verlas o con contenidos que no se dieron nunca y que integraban después el final. ... y que bueno, que recién ahí, digamos, el estudiante se podía poner en contacto con eso, ... pero sí en general, creo que fueron también variando y adaptándose a las necesidades de los estudiantes y a los tiempos mismos que la pandemia habilitaba, digamos, también por otras cuestiones. ... eso, no sé qué más.

Docente: Yo quiero hacer una mención con respecto al 2020. El cierre del 2020 y el cómo nos sentimos, no sé si recuerdan los que estuvieron allí, pero fue un ‘meme’. La idea era, más allá de que nosotros desde el módulo les dejamos una carta al iniciar la experiencia y a fin de año también, en donde también expresábamos cómo nos habíamos sentido ese año, el ejercicio que hicimos fue justamente un meme que expresara cómo nos habíamos sentido durante ese año en la virtualidad y en la pandemia. Así que bueno, lo recuerdo gratamente, porque hubo memes bastante interesantes.

Moderador: Genial. Yo estaba justo pensando para cerrar esta serie de reflexiones, de comentarios, de experiencias, precisamente, en que han desarrollado a lo largo de sus respuestas algunas imágenes que creo que nos acompañarán de acá para siempre, para el resto de la vida, lo que fue la pandemia, estoy pensando, por ejemplo, en la labor de los profes para intentar acomodar en ese primer cuatrimestre todos los programas a la instancia virtual, o también la imagen de un encuentro sincrónico con el profe hablando y todos los estudiantes con los micrófonos y las cámaras apagadas, creo que son cuestiones bastante representativas desde las dificultades que atravesó lo educativo en ese momento y que este trabajo de Franco y todos los trabajos que se hicieron y que se siguen haciendo respecto de la educación

en pandemia hace precisamente a la necesidad de seguir repensando lo educativo en sí. Será una excusa lo de la pandemia, pero uno sigue siempre pensando en lo educativo en sí. Así que agradecerles y esperar que todo este trabajo te sirva Franco y sirva para que puedas hacer un aporte, algún contenido que después se comparte y se dé clase desde los profesorados y bueno, lo mejor en esta esta etapa final del cierre de la maestría.

Tesista: Bueno, gracias Carlos, gran compañero de todo este camino que estamos haciendo. Ehh... para cerrar, no voy a hacer un cierre con una reflexión sobre lo que dijeron porque en realidad yo, debo escuchar, no debo participar para no direccionar a, incluso el moderador, pero fue más fuerte que yo, en algunos momentos, y la verdad que... en un mensaje que le mandé a Carlos que estaba muy contento y creo que los voy a tener que poner de autores y autoras a todos de la tesis, porque con esto...ehh... es un proceso que es la primera vez que lo hago y acá empieza el agradecimiento que es...que generalmente me pone muy incómodo pedirle a las personas que dediquen su tiempo, que es una cuestión muy importante para todos y que en este momento del año también escasea...ehh... porque como profes siempre queremos hablar y vamos a participar pero la cuestión del tiempo es una cuestión muy importante y, la verdad, es que es la primera vez que hago este procedimiento y... de toda la recopilación de información, ésta es como una de las más fuertes que tengo. Ehh... respecto a lo que escuché al final desde la conclusión de lo que puede aportar el trabajo, la idea es de que este trabajo sirva para que la pandemia, pero la pandemia desde la cuestión educativa, la cuestión desde nuestra universidad, no haya quedado en muchas situaciones como un hecho que pasó a lo largo de la historia, sino que desde el principio del trabajo cuando hablamos de adaptar estructura, que ya teníamos a un momento especial de la historia que nos tocó vivir, que esas estructuras sigan funcionando... han habido muchísimas dificultades, todos las hemos vivido, todos los hemos tratado de superar pero también queda establecido un gran sistema que es si es usado con prudencia, ante todo, porque hay que reglamentar un montón de cosas como, por ejemplo, tenemos aulas libres que están increíbles, pero bueno, también hay que reglamentar cómo podemos hacer para que alguien, cuando no va y lo hace desde su casa, qué momento tiene que estar todo, esperemos que todo eso sirva, tenga un puntapié para que la universidad se siga acercando, que es un medio que se puede acercar muchísimo la universidad a la gente, a la gente que trabaja, que muchas veces es un grupo que incluso, nosotros en algún momento de la carrera, ya sea como docente o desde el otro lado, nos toca estar en ese doble rol, todo este tipo de cuestiones nos pueden ayudar. Hay que transformar o tratar de transformar esa imagen, como decía recién Carlos, que a todos nos va a quedar, ya incluso, cuando ustedes estén trabajando en el aula y con presencialidad plena, yo siempre le digo a Rosario y ahora, paradójicamente, como estamos en la presencialidad, los adscriptos, los ayudantes tenemos más posibilidad de participar en el aula, porque antes lo primordial era acompañarlos y tratar de que el contenido llegue a ustedes, cuando se cortaba, cuando no se podía...entonces, siempre les digo que para mí los estudiantes, desde el momento en el que inician la carrera y a lo largo de todo el proceso son colegas, entonces espero que ustedes, desde el momento que les toque esa imagen que va a quedar como una imagen incluso como triste de todas las

cámaras apagadas y un docente hablando en el medio de una incertidumbre terrible, lo podamos transformar en una herramienta para que al futuro, en vez de ser una imagen que nos entristezca, pueda ser una imagen que nos llene de alegría el poder llevar la universidad a mucha más gente que a lo mejor no puede estar plenamente por la forma de cursado, incluso los que ya están cursando que se puedan dar la oportunidad de desarrollar un estudio y que cada uno, de acuerdo a su condición personal, o su decisión, como lo pueda llevar adelante, no sea un condicionamiento la presencialidad, sino que sea...ehh... una forma más, junto con la virtualidad, de poder transitar el camino. Nuevamente les agradezco muchísimo, estoy super contento, o sea, no sé si se nota, pero estoy super contento...ehh... la verdad que... una infidencia siempre fue como que... lo hablaba con Carlos... Carlos iba a ser partícipe como ustedes y terminó siendo moderador porque yo creo que... él mismo me dijo “yo creo que puedo dar mucho más desde este lado”, gran docente y tiene experiencia en estas cuestiones, así que, nada, estoy muy contento por el resultado y por sobre todo les agradezco por su tiempo y por el respeto, siento que ha habido un respeto hacia la propuesta. Ehh.. que bueno, en este momento va a ser retribuido con un agradecimiento pero yo ya le contaba a Carlos, que incluso salió de él, porque generalmente, cuando trabajamos en la secretaría también hace estas cosas, vamos a ver después si nos podemos juntar en algún momento antes de que termine el año y sino, el que no pueda, va a tener su reconocimiento, su presente en agradecimiento porque para ustedes a lo mejor es un ratito de su vida pero para mí es la finalización o un pasito más para la finalización de una parte muy importante de la mía, así que... nada. Muchísimas gracias y los libero porque me han dedicado muchísimo tiempo, gracias a todas, gracias Carlos y nos estamos viendo pronto. ¡Gracias!.

ANEXO III

Transcripción aulas virtuales:

| GUÍA DE OBSERVACIÓN | |
|---|---|
| PREGUNTAS / ITEMS | AULA 1 |
| <p>1) ¿Cómo interactúa el docente con los y las estudiantes?</p> <p>1.1) ¿Promueve actividades en las que los y las estudiantes participen y se interrelacionen entre ellos?</p> <p>1.2) ¿Acompaña a los y las estudiantes en su aprendizaje?</p> <p>1.3) ¿Organiza a los y las estudiantes de acuerdo a la naturaleza de las actividades?</p> <p>1.4) ¿Tiene en cuenta los saberes y experiencias previas de los y las estudiantes? ¿De qué manera los reconoce?</p> <p>1.5) ¿Lleva a cabo actividades en las que se promueva el aprendizaje colaborativo?</p> <p>1.6) ¿Al momento de plantear la clase, el docente es expositor, o da la posibilidad de generar un ida y vuelta con los y las estudiantes?</p> <p>1.7) ¿Qué lugar ocupan los y las estudiantes al momento de la implementación de la clase?</p> <p>1.8) ¿Cómo se desempeñan en la clase? Marcar que hacen.</p> <p>1.9) ¿El docente utiliza llamadas de atención para mantener el orden del grupo?</p> | <p>La docente interactúa con los y las estudiantes, planteando no solo temas y contenidos, sino también actividades, en las cuales los y las acompaña. Además genera espacios de debate y participación, promoviendo la interacción de los y las estudiantes, a través de foros de participación y actividades grupales e individuales. Acompaña a los y las estudiantes en los procesos de aprendizajes, siguiendo un hilo conductor que guía el proceso. Además a lo largo del mismo va haciendo observaciones y devoluciones en cada trabajo y clases. La docente relaciona en muchos momentos, los temas que se van trabajando con las experiencias de los y las estudiantes y las posibles.... De los y las estudiantes durante su paso por el sistema educativo.</p> <p>Vale la pena mencionar que la docente plantea el trabajo colaborativo en los y las estudiantes. Si bien ella toma el rol protagónico y de expositora, al plantear los contenidos, también fomenta el feedback y la participación de los y las estudiantes, ya sea con aportes, opiniones, etc. Ellos y ellas tienen un rol activo y protagónico, ya que como mencionamos, la docente los y las incentiva a participar, ya sea en la sincronidad, como en la asincronidad, como también por medio de la oralidad y la opinión, como así también en las actividades. Vale la pena destacar que el acompañamiento de la docente se extiende también a la creación de clases de consulta grupales (definidos en un día y horario específico).</p> |
| <p>2) ¿Qué tipo de actividades plantea el docente?</p> <p>2.1) ¿Lleva a cabo actividades grupales?</p> <p>2.2) ¿Cómo las organiza?</p> <p>2.3) ¿Cómo divide a los y las estudiantes?</p> | <p>La docente plantea actividades grupales e individuales. En lo que respecta a las primeras, deja que los y las estudiantes la conformación de los grupos, dejando en claro que a partir de ese momento y en posteriores actividades grupales, deberán mantener la formación elegida. Incluso en actividades evaluativas como parciales, aplican esta norma. Los trabajos grupales son de investigación, guía de preguntas, análisis de bibliografía, etc. Los mismos son presentados por escrito, en espacios</p> |

| | |
|---|---|
| <p>2.4) ¿Cómo las plantea?</p> <p>2.5) ¿Promueve la interacción entre los integrantes del grupo? ¿y con otros grupos?</p> | <p>creados por la docente, para ser subidos de manera asincrónica y en algunas oportunidades son expuestos frentes a sus compañeros y compañeras, en las clases sincrónicas.</p> <p>En tanto los trabajos individuales, son asincrónicos también y son subidos a espacios creados por la docente, por ejemplo foros o con el recurso de tarea.</p> |
| <p>3) ¿Cómo aborda el docente los contenidos?</p> <p>3.1) ¿Advierte los intereses de los y las estudiantes? ¿De qué manera?</p> <p>3.2) ¿El docente propone actividades que promuevan el planteamiento de preguntas, debates, y/o exposición de los y las estudiantes?</p> | <p>La docente aborda el contenido, siguiendo una estructura, enmarcada en bloques (5 cinco), los cuales contienen diferentes clases en su interior, don la docente plantea los temas a tarajes de hilos conductores que van siguiendo a lo largo de cada bloque.</p> <p>La docente todo el tiempo va integrando con propuestas y actividades, los intereses y las experiencias de los y las estudiantes. Es más, la docente todo el tiempo plantea en sus clases actividades el debate y participación de los y las estudiantes.</p> |
| <p>4) ¿El docente acompaña a los y las estudiantes durante el proceso de aprendizaje?</p> <p>4.1) ¿de qué manera?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correcciones - Retroalimentación - Públicas - Privadas <p>4.2) ¿Tanto la corrección como la retroalimentación es acompañada con una nota? ¿La misma es diagnóstica o numérica?</p> | <p>La docente acompaña en el proceso de aprendizaje a los y las estudiantes, no solo con lo mencionado anteriormente, sino también con clases de consultas, estipuladas y coordinadas en conjuntos con los y las estudiantes. En lo que respecta a las actividades, va corrigiendo y dando retroalimentaciones públicas, ya sea en foros o en clase, como también privadas. Todo según el trabajo, ya que varias de las actividades son el recurso tarea, cuya nota y retroalimentación le llegan al estudiante o grupo de manera directa y privada. En lo que respecta a las calificaciones, algunas notas actividades van con nota diagnóstica y/o retroalimentación sola (actividades en clase, guías de preguntas). Las demás son con nota numérica y retroalimentación (parciales, prácticos).</p> |
| <p>5) ¿Duración de las clases sincrónicas?</p> <p>5.1) ¿Las actividades que se plantean son para desarrollar dentro del tiempo de la clase o por fuera de la misma?</p> <p>5.2) ¿En caso de que sea por fuera, son de una semana a la otra o hay más tiempo?</p> <p>5.3) ¿La resolución se expone en la próxima clase o se suben a un espacio asincrónico en el aula?</p> <p>5.4) ¿Se determina un tiempo delimitado para cada actividad?</p> | <p>La duración de cada encuentro sincrónico, varía según la clase, pero el promedio es de casi 2 horas. En cuanto a los encuentros sincrónicos de consulta o repaso, entre 30 minutos y una hora. En lo que respecta a las actividades, las mismas se plantean para ser realizadas por fuera del horario de clases. En cuanto al tiempo de resolución de las actividades, algunas son planteadas en intervalos largos de tiempo (modo proyecto), otras, diferencia de la anterior, a ir desarrollando, con el acompañamiento y devolución de la docente, con el correr de las clases, es decir una por semana. En cuanto a la presentación de dichas actividades, son subidas a espacios asincrónicos, específicos, creados por la docente. Vale la pena aclarar que la mayoría de las veces el recurso empleado por la misma para que los y las estudiantes suban las actividades es el recurso tarea. Los tiempos son delimitados y organizados con la participación y la opinión de los y las estudiantes.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>5.5) ¿Los diferentes factores que pueden incidir para entregar una actividad en tiempo y forma (problemas de conectividad, falta de conocimiento al momento de implementar los recursos planteados, otros) Son tenidos en cuenta?</p> <p>5.6) ¿En caso de que sean tenidos en cuenta, se plantea de antemano una flexibilidad en los tiempos de entrega?</p> <p>5.7) ¿Frente a dichos inconvenientes, se plantea la extensión del tiempo de entrega?</p> <p>5.8) ¿Cómo están divididos los momentos al interior de las clases sincrónicas y asincrónicas? (Ej: Teórico – práctico, ambas).</p> | <p>Desde ese momento y a lo largo de la cursada, la docente tiene en cuenta los diferentes factores que intervienen o se suscitan en cada estudiante, por la pandemia. Dichos factores, hacen que los tiempos sean flexibles al momento de la entrega de los trabajos.</p> <p>En las clases, la docente va presentando los contenidos y los va relacionando con las actividades. Si bien una clase teórica, es un repaso exhaustivo de la bibliografía, siempre con la vista puesta en las actividades prácticas.</p> |
| <p>6) ¿En el aula, está presentado el programa de la materia?</p> <p>6.1) ¿El docente lo explica al principio del año?</p> <p>6.2) ¿A lo largo de la cursada se retoma el programa, y se va ubicando cada clase y/o contenido dentro del mismo?</p> <p>6.3) ¿El docente hace mención de los objetivos (anuales, mensuales, semanales) que busca alcanzar con la materia, a lo largo de la cursada?</p> <p>6.4) ¿Con las actividades y clases también?</p> <p>6.5) ¿En el programa está la bibliografía?</p> <p>6.6) ¿Tanto los objetivos, como los temas, la bibliografía y demás cuestiones que el docente plantea en el programa, pueden ser modificadas o complementadas, ya sea por cuestiones surgidas durante la cursada, como por sugerencias que los y las estudiantes consideren pertinentes?</p> <p>6.7) ¿El docente plantea la intencionalidad que persigue con cada clase, actividad o recurso planteado?</p> | <p>El programa está a la vista de todos, apenas se entra al aula. Además hay un video de la docente, explicando el programa. Además del programa, se encuentra en el mismo lugar, el cronograma con los días y horarios de cursado, tanto con clases sincrónicas, como asincrónicas. La docente, continuamente menciona dicha organización, ya que la misma, no solo estructura la cátedra, sino y por sobre todo, las clases y las actividades. En cada clase, en cada actividad, la docente menciona los objetivos de la misma, como así también, los argumentos de la bibliografía o materiales seleccionados.</p> <p>La docente va insertando algunas modificaciones, al comienzo de la implementación de la nueva modalidad. Vale la pena aclarar que la docente apuesta fortalecer el programa ya establecido, más allá que este allá sido pensado, con los criterios de la presencialidad. Vale la pena aclarar que, la docente está abierta en todo momento a las sugerencias de los y las estudiantes.</p> <p>En lo que respecta a la intencionalidad, tal como lo mencionamos anteriormente, la docente hace referencia en cada clase, actividad, recurso o material planteado y utilizado.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>7) ¿El docente considera los conocimientos, habilidades y actitudes de los y las estudiantes, al momento de la organización de un ambiente de trabajo activo y colaborativo?</p> <p>7.1) ¿De qué manera lo hace?</p> <p>7.2) ¿Los y las estudiantes dan a conocer frente al docente, estos aspectos?</p> | <p>El docente se interesa por los conocimientos previos, los intereses y las inquietudes de los y las estudiantes, en lo que respecta a los temas planteados, como así para plantear nuevos. Más allá que en algunas ocasiones, como sucede en otros módulos, los y las estudiantes son un poco reticentes a expresarse en este sentido, los y las docentes plantean diferentes acciones y actividades, como foros en los cuales se invita a los y las estudiantes a participar y recomendar de temas y materiales. Como así también, consultas constantes por parte del equipo docente, para conocer cuáles son los intereses y opiniones de los y las estudiantes. Vale la pena aclarar que se nota el análisis y seguimiento de la docente en las actividades, lo cual también le permite indagar y conocer sobre los intereses y conocimientos previos que tienen los y las estudiantes.</p> |
| <p>8) ¿El aula sigue una estructura? ¿Cuál?</p> <p>8.1) ¿El docente también plantea una estructura para la clase? ¿La respeta a lo largo de toda la cursada?</p> <p>8.2) ¿Los objetivos de la cátedra, se ven plasmados en las distintas clases y espacios del aula? ¿Cómo?</p> | <p>El aula está dividida en diferentes partes. Al comienzo están ubicados los anuncios importantes, es decir las novedades que van surgiendo respecto a la cursada y cuestiones afines. También encontramos el programa, el cronograma y todas las cuestiones preestablecidas por la docente, en lo que respecta a la logística de la cursada. Posteriormente, el aula se divide en cinco bloques, los cuales contienen cada uno diferentes clases y materiales, como así también actividades. Al interior de cada clase la docente presenta los contenidos teóricos correspondientes a dicha clase y va planteando con el correr de la misma la actividad a desarrollar. Todos los bloques están organizado de igual. En la parte final del aula, hay un apartado específico, el cual explica las condiciones de aprobación de la cátedra.</p> |
| <p>9) ¿El docente plantea actividades organizadas en una secuencia didáctica congruente y coherente con el contenido que brinda?</p> <p>9.1) ¿De qué manera el docente, plantea cada tema?</p> <p>9.2) ¿En el planteamiento de los temas, solo lo hace el docente o los y las estudiantes interactúan en ese momento?</p> <p>9.3) ¿El docente favorece y sigue la secuencia didáctica, la elaboración de contenido y aprendizaje?</p> <p>9.4) ¿El docente propicia el logro del aprendizaje estipulado con la secuencia didáctica que desarrolla?</p> | <p>El docente a lo largo de toda la cursada, mantiene una secuencia didáctica, coherente, no solo desde los contenidos planteados, mostrando un camino y cumpliendo con los objetivos planteados desde la cátedra, sino también respecto a las clases en sí. En cada clase, la docente retoma lo visto la clase anterior, dando cuenta de un modelo espiralado para tratar los contenidos. Además presenta los contenidos teóricos, mientras plantea la actividad a realizar y revisa y resuelve la actividad planteada la clase anterior. En ese proceso, es fundamental el acompañamiento que brinda el docente a los y las estudiantes.</p> |

| | |
|--|---|
| | |
| <p>10) ¿El formato de las clases es sincrónico, asincrónico, mixto?</p> <p>10.1) ¿En caso de ser sincrónicas, las mismas son grabadas?</p> <p>10.2) ¿En caso de que así sea, son subidas al aula y quedan como material asincrónico?</p> <p>10.3) ¿En caso de que las clases sean sincrónicas, cada cuanto tiempo se realizan?</p> <p>10.4) ¿Cuántas clase sincrónicas se realizaron en el año?</p> <p>10.5) ¿Cuántas clase asincrónicas se realizaron en el año?</p> <p>10.6) ¿Cuál es el promedio de clases realizadas en ambas modalidades?</p> <p>10.7) ¿Durante la clase el docente es un mero expositor o abre y promueve el dialogo y debate con los y las estudiantes?</p> <p>10.8) ¿Cómo plantea el docente la clase? EJ: Presentación, desarrollo del tema, conclusiones</p> <p>10.9) ¿Cómo son las intervenciones del docente?</p> <p>10.10) ¿Cómo son las intervenciones de los y las estudiantes?</p> <p>10.11) ¿El formato de las clases, queda establecido y se repite a lo largo de todos los encuentros? VER 10.12</p> <p>10.12) ¿Durante la clase el docente está atento a los y las estudiantes?</p> <p>10.13) ¿Incorpora a aquellos que no están participando de la clase? ¿De qué manera?</p> <p>10.14) ¿El docente hace un seguimiento en la clase y a lo largo de la cursada en el aula, sobre la</p> | <p>El aula está dividida en tópicos generales, los cuales dividen el aula a su vez, en 5 bloques.</p> <p>Al interior de cada uno se detalla, a través de un breve texto introductorio, los temas, las reglas de comprensión y la bibliografía.</p> <p>Los bloques 3, 4 y 5, tienen la particularidad que plantean las clases sincrónicas (las cuales quedan grabadas en el aula como material asincrónico) y asincrónicas (escritas).</p> <p>En la parte final del aula (posterior a los bloques) se encuentra un apartado dedicado completamente a la condiciones para rendir y aprobación la materia.</p> <p>Las clases sincrónicas se llevan a cabo cada 7 días, es decir que son semanales. Tal como se mencionó anteriormente, en algunas semanas la clase sincrónica va acompañada de una sincrónica escrita por la docente. La misma, suelen ser actividades, las cuales son de resolución mixta, retomando por medio de un video la explicación dada en clase sobre el tema y se exponen de manera escrita, los contenidos y la actividad misma.</p> <p>En lo que respecta a las clases sincrónicas, en la primera etapa se llevan a cabo 3, correspondientes al bloque 1 y dos (1y clases respectivamente). Mientras que en la segunda etapa se llevan a cabo 8. Las mismas van desde el 28/08, Bloque 3, en adelante. En cambio las clases asincrónicas, se plantean todo el año, incluso cuando se dan los encuentros sincrónicos, no solo intercalados, sino también acompañando, muchas veces a esos encuentros. Vale la pena destacar que las clases sincrónicas, quedan grabadas en YouTube.</p> <p>La docente no solo expone los temas y contenidos en las clases, sino que también los va relacionando con las actividades, ya sea con la actividad general (la cual tiene un apartado tarea específico que va desde el 20/04 al 25/11, sino también con las actividades semanales. Todo el tiempo propone e incentiva a la participación de los y las estudiantes, los cuales van interviniendo por pedido del docente, o por motus propio. El formato de la clase se repite en todas las clases (ya sean sincrónicas y asincrónicas). La docente está atenta a todos los y las estudiantes, y constantemente los invita a participar a través de preguntas, ejemplos o compartiendo alguna experiencia.</p> <p>La docente hace un seguimiento de la participación de los y las estudiantes en clase y en las actividades. En algunos casos, la docente (al principio del periodo) replica el formato de la presencialidad en la virtualidad.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>participación de los y las estudiantes?</p> <p>10.15) ¿El docente mantiene pautas específicas para mantener el ambiente de aprendizaje durante la clase?</p> <p>10.16) ¿El docente trata de replicar el formato de la presencialidad en la virtualidad?</p> | |
| <p>11.1) ¿El docente tiene en cuenta la asistencia? (en la excepcionalidad pedagógica la asistencia no era obligatoria)</p> <p>11.2) ¿El docente plantea actividades en las que promueve el uso de diferentes recursos didácticos virtuales?</p> <p>11.3) ¿Cuáles?</p> <p>11.4) ¿Al momento de plantear la utilización de recursos, el docente explica cómo utilizarlos?</p> <p>11.5) ¿De qué manera? Ej: Tutoriales propios o externos o explicaciones propias</p> <p>11.6) ¿El docente plantea actividades en las que da libertad a los y las estudiantes de buscar e implementar los recursos que ellos consideren convenientes?</p> <p>11.7) ¿Cuáles fueron los más utilizados?</p> <p>11.8) ¿Los materiales bibliográficos en que formatos son entregados por los docentes a los y las estudiantes? Ej: PDF, WORD, IMAGEN, OTROS.</p> <p>11.9) ¿al momento de las clases asincrónicas, cuales es su formato? Ej. Escritas, audios, videos, otras.</p> <p>11.10) ¿Los y las estudiantes sugieren el uso de recursos ya utilizados o nuevos?</p> <p>11.11) ¿Los recursos planteados por el docente son de fácil acceso y uso? ¿Requieren de conexiones</p> | <p>La docente no tiene en cuenta la asistencia, pero si la participación en clase y en las actividades. La docente plantea el uso de diferentes recursos, aunque da libertad de elección a los y las estudiantes, los cuales elijen los tradicionales (power point, YouTube) para presentaciones. Los materiales bibliográficos, la mayoría son en pdf, y algunos en Word, estos últimos a través de un drive, también imágenes (en un principio todo a través de enlaces por cuestiones de autoría). En todas las clases hay un material escrito por la docente, que funciona como clase asincrónica, luego se le suma la grabación de la clase sincrónica correspondiente. Lo novedoso es que desde el principio del periodo la docente graba sus clases sincrónicas y las sube en la plataforma YouTube, lo cual facilita, aún más, para todos y todas. Tal como mencionamos, la docente deja la elección de los y las estudiantes la elección de los recursos para cada actividad, apoyando cada decisión y acompañando al momento de su implementación</p> |

especiales de conectividad?

11.12) ¿El docente emplea recursos didácticos que contribuyen al logro del aprendizaje?

11.13) ¿Considera que los utiliza en el momento oportuno y de manera coherente o solo son utilizados porque tiene que hacerlo?

11.14) ¿Frente a posibles cuestiones que imposibiliten o dificulten el uso de los recursos (conectividad, falta de conocimiento), el docente brinda alternativas?

11.15) ¿El docente apoya a los y las estudiantes que necesitan ayuda al momento de utilizar recursos virtuales?

| GUÍA DE OBSERVACIÓN | |
|--|---|
| PREGUNTAS / ITEMS | AULA 2 |
| <p>1) ¿Cómo interactúa el docente con los y las estudiantes?</p> <p>1.1) ¿Promueve actividades en la que los y las estudiantes participen y se interrelacionen entre ellos?</p> <p>1.2) ¿Acompaña a los y las estudiantes en su aprendizaje?</p> <p>1.3) ¿Organiza a los y las estudiantes de acuerdo a la naturaleza de las actividades?</p> <p>1.4) ¿Tiene en cuenta los saberes y experiencias previas de los y las estudiantes? ¿De qué manera los reconoce?</p> <p>1.5) ¿Lleva a cabo actividades en las que se promueva el aprendizaje colaborativo?</p> <p>1.6) ¿Al momento de plantear la clase, el docente es expositor, o da la posibilidad de generar un ida y vuelta con los y las estudiantes?</p> <p>1.7) ¿Qué lugar ocupan los y las estudiantes al momento de la implementación de la clase?</p> <p>1.8) ¿Cómo se desempeñan en la clase? Marcar que hacen.</p> <p>1.9) ¿El docente utiliza llamadas de atención para mantener el orden del grupo?</p> | <p>En las clases virtuales la docente plantea contenidos y actividades, abriendo siempre, la posibilidad de participación de los y las estudiantes. En lo que respecta a las clases asincrónicas, abre canales de debates, a través de la utilización de recursos como foros (de debate y/u opinión). A la vez plantea actividades grupales, principalmente en los segundos cuatrimestres.</p> <p>La docente acompaña a los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje, no solo en lo que respecta a la cuestión pedagógica y didáctica (a través de diferentes actividades, y la utilización de diversos recursos y variados contenidos), sino también reforzando, todo el tiempo, reforzando cuestiones organizativas y de logística de las clases (cuadros, videos de la docente, etc.), a fin de que los y las estudiantes no se pierdan en la cursada y eso genere inconvenientes en el proceso de aprendizaje.</p> <p>La docente, toma en cuenta los saberes y experiencias previas de los y las estudiantes, poniendo especial atención en su paso como estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo. La docente recupera dichas experiencias a través de actividades, que generalmente plantean la comparación de la escuela de esos momentos y su experiencia en ellas, con la actual.</p> <p>También se plantean actividades de aprendizaje colaborativo, por ejemplo foros en los que se lanzan disparadores y los y las estudiantes van comentando, y agregando contenidos a los mismos.</p> <p>El equipo docente plantea el feedback entre los y las estudiantes y los docentes, ya sea en la sin cronicidad como en lo asincrónico. No solo en las actividades, sino también a través aportes de contenidos.</p> <p>Los y las estudiantes son protagonistas activos en el desarrollo de la clase. Esto es posible por la apertura que plantea el cuerpo docente.</p> |
| <p>2) ¿Qué tipo de actividades plantea el docente?</p> <p>2.1) ¿Lleva a cabo actividades grupales?</p> <p>2.2) ¿Cómo las organiza?</p> <p>2.3) ¿Cómo divide a los y las estudiantes?</p> <p>2.4) ¿Cómo las plantea?</p> <p>2.5) ¿Promueve la interacción entre</p> | <p>El docente plantea actividades, las cuales varían entre las de resolución individual, grupal, colaborativas y mixtas. Las mismas tienen diferentes formatos: De investigación, de análisis de casos y bibliografía, guía de preguntas, foros de debates, entre otras.</p> <p>En lo que respecta a las actividades grupales, vale la pena aclarar que los mismos son formados por los y las estudiantes, lo cuales comunican la conformación a través de un foro específico.</p> <p>Los trabajos individuales son compartidos con el resto de los estudiantes, a través de espacios asincrónicos creados</p> |

| | |
|---|--|
| <p>los integrantes del grupo? ¿y con otros grupos?</p> | <p>específicamente para su visibilización y posterior calificación. Mientras que los grupales, son compartidos a través de exposiciones, en las cuales los y las docentes y estudiantes, tienen la posibilidad de participar y aportar a dichas exposiciones. Vale la pena destacar el planteamiento de actividades, por parte del equipo docente, tanto obligatorio como optativo, ya sea vía foros, grillas de preguntas, etc.</p> |
| <p>3) ¿Cómo aborda el docente los contenidos? 3.1) ¿Advierte los intereses de los y las estudiantes? ¿De qué manera? 3.2) ¿El docente propone actividades que promuevan el planteamiento de preguntas, debates, y/o exposición de los y las estudiantes?</p> | <p>La docente propone foros, ya sea de debate, opinión o para agregar materiales, en los cuales plantea la participación activa de los y las estudiantes. En lo que respecta al abordaje de los contenidos, presenta cada unidad a través de power point, escritos o videos de la propia docente. A su vez cada bloque se divide en varias partes, las cuales se plantean a través de encuentros virtuales, en los que la docente hace un repaso por los diferentes materiales planteados para la lectura. Cada unidad plantea, diferentes bloques y sus partes, como así también las respectivas bibliografías. Vale la pena destacar que cada bloque está planteado a través de una introducción de la docente, sobre el tema a tratar y cada parte con su respectiva bibliografía, es acompañada por una actividad (grupal/individual, sincrónica/asincrónica, debates, etc.).</p> |
| <p>4) ¿El docente acompaña a los y las estudiantes durante el proceso de aprendizaje? 4.1) ¿de qué manera? - Correcciones - Retroalimentación - Públicas - Privadas 4.2) ¿Tanto la corrección como la retroalimentación es acompañada con una nota? ¿La misma es diagnóstica o numérica?</p> | <p>En lo que respecta al acompañamiento de los docentes a los estudiantes en los procesos de aprendizaje, es válido mencionar que la docente está pendiente de dicho proceso. Un ejemplo es que las actividades son planteadas con el recurso de tarea, el cual requiere una corrección y devolución por parte del docente hacia el estudiante, la cual es planteada por el docente durante el proceso de elaboración y al final. Las mismas son privadas. En lo que respecta a los foros de presentación de textos, los docentes van haciendo apreciaciones, cada 10/11 intervenciones, planteando cuestiones generales como así también particulares, basándose en lo expresado en los trabajos por los y las estudiantes. En lo que respecta a los parciales son en el formato mencionado anteriormente, es decir a través del recurso tarea para subir un trabajo el cual lleva nota y devolución privada.</p> |
| <p>5) ¿Duración de las clases sincrónicas?</p> | <p>Las clases sincrónicas superan las 2 horas, llegando a 2: 15. En lo que respecta a las actividades, se plantean las consignas en el aula y</p> |

| | |
|--|---|
| <p>5.1) ¿Las actividades que se plantean son para desarrollar dentro del tiempo de la clase o por fuera de la misma?</p> <p>5.2) ¿En caso de que sea por fuera, son de una semana a la otra o hay más tiempo?</p> <p>5.3) ¿La resolución se expone en la próxima clase o se suben a un espacio asincrónico en el aula?</p> <p>5.4) ¿Se determina un tiempo delimitado para cada actividad?</p> <p>5.5) ¿Los diferentes factores que pueden incidir para entregar una actividad en tiempo y forma (problemas de conectividad, falta de conocimiento al momento de implementar los recursos planteados, otros) Son tenidos en cuenta?</p> <p>5.6) ¿En caso de que sean tenidos en cuenta, se plantea de antemano una flexibilidad en los tiempos de entrega?</p> <p>5.7) ¿Frente a dichos inconvenientes, se plantea la extensión del tiempo de entrega?</p> <p>5.8) ¿Cómo están divididos los momentos al interior de las clases sincrónicas y asincrónicas? (Ej: Teórico – práctico, ambas).</p> | <p>generalmente tienen una semana para resolverla y subirla al aula, en un espacio específico para dicha actividad. En lo que respecta a las actividades que requieren la participación en foros, constan del mismo tiempo para llevarla a cabo. En tanto los parciales se llevan a cabo a través de la actividad interna a Moodle, tarea. La misma tiene una duración predeterminada, por ejemplo se abre 13:30 y se cierre a las 16:30 hs.</p> <p>En lo que respecta a las actividades semanales, se desarrollan por fuera del horario del encuentro sincrónico. Las clases se plantean en el encuentro sincrónico, a manera de introducción y acompañada de una explicación, luego son subidas al aula y esta visibles y disponibles 1 semana. En lo que respecta a la flexibilidad de los tiempos, al principio de la cursada y luego en casos excepcionales, se plantea el tiempo de las tareas. En tanto las tareas grupales se plantean para realizar por fuera del horario de la clase, y cada grupo deberá exponer en las siguientes clases sincrónicas, teniendo en cuenta cuantos lo puedan hacer por encuentro.</p> <p>En aquellas clases donde no hay exposiciones grupales, las mismas se dividen en teórico y práctico, al momento de presentar la misma o las actividades ya sea estas o las antes mencionadas, los docentes lo hacen a través de diferentes recursos. En cualquiera de las maneras de planteamiento, se mantiene abierta la posibilidad de que los y las estudiantes participen.</p> |
| <p>6) ¿En el aula, está presentado el programa de la materia?</p> <p>6.1) ¿El docente lo explica al principio del año?</p> <p>6.2) ¿A lo largo de la cursada se retoma el programa, y se va ubicando cada clase y/o contenido dentro del mismo?</p> <p>6.3) ¿El docente hace mención de los objetivos (anuales, mensuales, semanales) que busca alcanzar con la materia, a lo largo de la cursada?</p> <p>6.4) ¿Con las actividades y clases también?</p> <p>6.5) ¿En el programa está la bibliografía?</p> <p>6.6) ¿Tanto los objetivos, como los temas, la bibliografía y demás</p> | <p>El programa se encuentra apenas se entra al aula. La docente realiza una explicación del mismo en la primera clase. Además el mismo se va desglosando a lo largo de los diferentes bloques y clases de la cursada. El programa contiene la bibliografía, la cual se trabajando en cada bloque y clase. La docente hace mención a los objetivos generales, específicos, al momento de tratar cada tema o plantear cada actividad. a lo largo de la cursada, la docente realiza cambios del original (para la presencialidad) y los explica a través de cuadros y videos que ella graba, como así también en diferentes recursos.</p> <p>A lo largo de la cursada, no solo se plantea la intencionalidad y los objetivos de cada tema, sino también de cada actividad, además de su manera de ser implementada y los recursos utilizados. Los y las estudiantes tienen participación, ya que sugieren, principalmente al momento de plantear actividades grupales o individuales, donde ellos y ellas tienen la posibilidad de elegir los recursos a implementar.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>cuestiones que el docente plantea en el programa, pueden ser modificadas o complementadas, ya sea por cuestiones surgidas durante la cursada, como por sugerencias que los y las estudiantes consideren pertinentes?</p> <p>6.7) ¿El docente plantea la intencionalidad que persigue con cada clase, actividad o recurso planteado?</p> | |
| <p>7) ¿El docente considera los conocimientos, habilidades y actitudes de los y las estudiantes, al momento de la organización de un ambiente de trabajo activo y colaborativo?</p> <p>7.1) ¿De qué manera lo hace?</p> <p>7.2) ¿Los y las estudiantes dan a conocer frente al docente, estos aspectos?</p> | <p>El docente se interesa por los conocimientos previos, los intereses y las inquietudes de los y las estudiantes, en lo que respecta a los temas planteados, como así para plantear nuevos. Más allá que en algunas ocasiones, como sucede en otros módulos, los y las estudiantes son un poco reticentes a expresarse en este sentido, los y las docentes plantean diferentes acciones y actividades, como foros en los cuales se invita a los y las estudiantes a participar y recomendar de temas y materiales (ej: “ESPACIO DE COMUNICACIÓN, DEVOLUCIÓN Y COMENTARIOS”). Como así también, consultas constantes por parte del equipo docente, para conocer cuáles son los intereses y opiniones de los y las estudiantes. Vale la pena aclarar que se nota el análisis y seguimiento de los docentes en las actividades, lo cual también les permite indagar y conocer sobre los intereses y conocimientos previos que tienen los y las estudiantes.</p> |
| <p>8) ¿El aula sigue una estructura? ¿Cuál?</p> <p>8.1) ¿El docente también plantea una estructura para la clase? ¿La respeta a lo largo de toda la cursada?</p> <p>8.2) ¿Los objetivos de la cátedra, se ven plasmados en las distintas clases y espacios del aula? ¿Cómo?</p> | <p>El aula tiene una estructura particular, como así también cada unidad y cada bloque. El aula está dividida en 4 unidades, donde cada una abarca una unidad temática. Cada unidad, se divide en partes o bloques (1, 4, 2). Cada unidad y bloque están argumentadas y sigue los objetivos planteados por la cátedra. No solo en el orden y la manera de exponerlo, sino por sobre todo en los temas y contenidos. Inclusive cuando se objetivos (ej: conocer y contenidos de la pandemia).</p> |
| <p>9) ¿El docente plantea actividades</p> | <p>El docente a lo largo de toda la cursada, mantiene una secuencia</p> |

| | |
|---|--|
| <p>organizadas en una secuencia didáctica congruente y coherente con el contenido que brinda?</p> <p>9.1) ¿De qué manera el docente, plantea cada tema?</p> <p>9.2) ¿En el planteamiento de los temas, solo lo hace el docente o los y las estudiantes interactúan en ese momento?</p> <p>9.3) ¿El docente favorece y sigue la secuencia didáctica, la elaboración de contenido y aprendizaje?</p> <p>9.4) ¿El docente propicia el logro del aprendizaje estipulado con la secuencia didáctica que desarrolla?</p> | <p>didáctica, coherente, no solo desde los contenidos planteados, mostrando un camino y cumpliendo con los objetivos planteados desde la cátedra, sino también respecto a las clases en sí. Ya que no solo hay una actividad, la cual es pensar y crear clases, sino también los pasos a seguir y demás cuestiones para llegar a ese objetivo. En cada clase, los docentes retoman lo visto la clase anterior, dando cuenta de un modelo espiralado para tratar los contenidos. Además exponen y resuelven la actividad planteada la clase anterior. En ese proceso, es fundamental el acompañamiento que brindan el docente y su equipo a los y las estudiantes.</p> |
| <p>10) ¿El formato de las clases es sincrónico, asincrónico, mixto?</p> <p>10.1) ¿En caso de ser sincrónicas, las mismas son grabadas?</p> <p>10.2) ¿En caso de que así sea, son subidas al aula y quedan como material asincrónico?</p> <p>10.3) ¿En caso de que las clases sean sincrónicas, cada cuanto tiempo se realizan?</p> <p>10.4) ¿Cuántas clase sincrónicas se realizaron en el año?</p> <p>10.5) ¿Cuántas clase asincrónicas se realizaron en el año?</p> <p>10.6) ¿Cuál es el promedio de clases realizadas en ambas modalidades?</p> <p>10.7) ¿Durante la clase el docente es un mero expositor o abre y promueve el dialogo y debate con los y las estudiantes?</p> <p>10.8) ¿Cómo plantea el docente la clase? EJ: Presentación, desarrollo del tema, conclusiones</p> <p>10.9) ¿Cómo son las intervenciones del docente?</p> <p>10.10) ¿Cómo son las intervenciones de los y las estudiantes?</p> <p>10.11) ¿El formato de las clases, queda establecido y se repite a lo largo de todos los encuentros?</p> | <p>El formato de las clases es mixtos, esto quiere decir que algunas son asincrónicas y otras sincrónicas. En el caso de las últimas, no quedan grabadas en el aula, aunque vale la pena aclarar que el equipo docente hace un resumen escrito de ellas, el cual es subido en el aula al espacio correspondiente a esa clase. Las clases, fueron variando su formato según los momentos. Al principio de la excepcionalidad pedagógica las clases eran solamente asincrónicas. Luego se fue haciendo de manera mixta, es decir se intercalaban una semana asincrónica y otra sincrónica, y sobre el final la mayoría de los encuentros eran sincrónicos, debido a que se presentaban en cada clase exposiciones grupales por parte de los y las estudiantes. En lo que respecta a la cantidad de encuentros, los sincrónicos fueron 11 (2020) y 17 (2021). En tanto los asincrónicos fueron 11 (2020), 6 en el (2021). Si bien la docente toma el rol de expositora en gran parte de la clase, en lo que sería la parte teórica de la misma, da paso y promueve la participación de los y las estudiantes. Cuando el docente toma la palabra, va invitando a los y las estudiantes a que participen, generalmente incitando a que compartan sus experiencias con los temas planteados, los cuales los interpelan y atraviesan como parte del sistema educativo. Los y las estudiantes van tomando la posta planteada por el equipo docente, participando también a través de ejemplos, o aportes por su propia cuenta. El formato, de clase teórica expositiva y práctica de corrección y planteamiento de actividades se repite a lo largo de toda la cursada, excepto en aquellas clases en donde los y las estudiantes, deben exponer de manera grupal. Una de las actividades de la segunda etapa es que un grupo por clase exponga sobre temas planteados desde la cátedra, la cual ocupa la totalidad de la clase, ya que se le suman los aportes del equipo docente y de los y las compañeras.</p> <p>Vale la pena mencionar que la docente y su equipo, tienen en cuenta al momento de cerrar notas, la participación de los y las estudiantes</p> |

| | |
|---|--|
| <p>VER 10.12</p> <p>10.12) ¿Durante la clase el docente está atento a los y las estudiantes?</p> <p>10.13) ¿Incorpora a aquellos que no están participando de la clase? ¿De qué manera?</p> <p>10.14) ¿El docente hace un seguimiento en la clase y a lo largo de la cursada en el aula, sobre la participación de los y las estudiantes?</p> <p>10.15) ¿El docente mantiene pautas específicas para mantener el ambiente de aprendizaje durante la clase?</p> <p>10.16) ¿El docente trata de replicar el formato de la prespecialidad en la virtualidad?</p> | <p>en las clases, ya sea participando de manera oral, o en los foros de debates y demás espacios planteados.</p> <p>En lo que respecta al formato en comparación con la prespecialidad, al principio de este momento de excepcionalidad pedagógica, la docente replica de manera definida, lo pensado para la prespecialidad, en la virtualidad. Con el correr de las clases, si bien el formato se mantiene, la docente a través de su equipo y de los propios estudiantes va incorporando nuevas herramientas, recursos y prácticas procedentes de la modalidad virtual, transformando la cursada en una experiencia más interactiva y tecnológica.</p> |
| <p>11.1) ¿El docente tiene en cuenta la asistencia? (en la excepcionalidad pedagógica la asistencia no era obligatoria)</p> <p>11.2) ¿El docente plantea actividades en las que promueve el uso de diferentes recursos didácticos virtuales?</p> <p>11.3) ¿Cuáles?</p> <p>11.4) ¿Al momento de plantear la utilización de recursos, el docente explica cómo utilizarlos?</p> <p>11.5) ¿De qué manera? Ej: Tutoriales propios o externos o explicaciones propias</p> <p>11.6) ¿El docente plantea actividades en las que da libertad a los y las estudiantes de buscar e implementar los recursos que ellos consideren convenientes?</p> <p>11.7) ¿Cuáles fueron los más utilizados?</p> <p>11.8) ¿Los materiales bibliográficos en que formatos son entregados por los docentes a los y las estudiantes? Ej: PDF, WORD,</p> | <p>La docente remarca a cada momento, los pasos a seguir y las condiciones de aprobación, como así también la situación de aquellos estudiantes que no esté cumpliéndolas. La docente tiene en cuenta la asistencia.</p> <p>En lo que respecta a al recurso interno más utilizado por la docente, al momento de plantear actividades es el foro. La manera de usarlo del mismo es explicada al comienzo de cada año, de manera breve, ya que es muy fácil usarlo. La docente plantea los recursos externos a utilizar, por ejemplo pdf, Word (para las presentaciones asincrónicas) power point, en lo que refiere a presentaciones grupales y exposiciones. Los más utilizados, fueron el Word y el power pint, respectivamente. Los materiales bibliográficos son presentados por la docente en pdf y enlaces redirigidos. Las clases asincrónicas, suman otros formatos, como audios y videos, externos o de la propia docente, como así también clases escritas.</p> <p>Las estructura de las clases y las actividades no dan mucho lugar a la utilización de recursos diferentes a los planteados desde la catedra. Vale la pena aclarar que estos, son seleccionados de manera coherente por la docente, ya que contribuyen al logro del aprendizaje por parte de los y las estudiantes.</p> <p>La docente está atenta a las dificultades de los y las estudiantes, en lo que respecta a cuestiones de conectividad o de implementación de recursos.</p> |

IMAGEN, OTROS.

11.9) ¿al momento de las clases asincrónicas, cuales es su formato?

Ej. Escritas, audios, videos, otras.

11.10) ¿Los y las estudiantes sugieren el uso de recursos ya utilizados o nuevos?

11.11) ¿Los recursos planteados por el docente son de fácil acceso y uso? ¿Requieren de conexiones especiales de conectividad?

11.12) ¿El docente emplea recursos didácticos que contribuyen al logro del aprendizaje?

11.13) ¿Considera que los utiliza en el momento oportuno y de manera coherente o solo son utilizados porque tiene que hacerlo?

11.14) ¿Frente a posibles cuestiones que imposibiliten o dificulten el uso de los recursos (conectividad, falta de conocimiento), el docente brinda alternativas?

11.15) ¿El docente apoya a los y las estudiantes que necesitan ayuda al momento de utilizar recursos virtuales?

| GUÍA DE OBSERVACIÓN | |
|--|--|
| PREGUNTAS / ITEMS | AULA 3 |
| <p>1) ¿Cómo interactúa el docente con los y las estudiantes?</p> <p>1.1) ¿Promueve actividades en la que los y las estudiantes participen y se interrelacionen entre ellos?</p> <p>1.2) ¿Acompaña a los y las estudiantes en su aprendizaje?</p> <p>1.3) ¿Organiza a los y las estudiantes de acuerdo a la naturaleza de las actividades?</p> <p>1.4) ¿Tiene en cuenta los saberes y experiencias previas de los y las estudiantes? ¿De qué manera los reconoce?</p> <p>1.5) ¿Lleva a cabo actividades en las que se promueva el aprendizaje colaborativo?</p> <p>1.6) ¿Al momento de plantear la clase, el docente es expositor, o da la posibilidad de generar un ida y vuelta con los y las estudiantes?</p> <p>1.7) ¿Qué lugar ocupan los y las estudiantes al momento de la implementación de la clase?</p> <p>1.8) ¿Cómo se desempeñan en la clase? Marcar que hacen.</p> <p>1.9) ¿El docente utiliza llamadas de atención para mantener el orden del grupo?</p> | <p>En las clases sincrónicas, la docente plantea contenidos y actividades, siempre dando la posibilidad de participación a los estudiantes. En lo que respecta a las clases asincrónicas abre canales de participación, tanto grupales como individuales. En las clases sincrónicas, el docente, en una primera instancia presenta los materiales y actividades, mientras que en la segunda, los y las estudiantes exponen los trabajos que van realizando. Siempre con el seguimiento y aporte del docente y su equipo a dichas exposiciones. En cuanto a la organización de los y las estudiantes en las actividades, estos se agrupan y trabajan por profesorado. A tal punto que en ese momento de clase, los y las estudiantes de cada profesorado, se reúnen otra aula virtual, con docentes específicos de los mismos. El objetivo de esta división es conectar a los y las estudiantes con las especificidades de su carrera, para que las puedan plasmar en las diferentes actividades. Se promueve el aprendizaje colaborativo, incluso en las clases sincrónicas, donde las y los compañeros, de los diferentes profesorados, tienen la oportunidad de aportar, al momento de la puesta en común, a los trabajos que son expuestos. Al plantear la clase, el docente expone los temas y las actividades. Posteriormente hace una introducción teórica de los mismos. En ese momento los estudiantes de cada profesorado se van a su aula específica a trabajar las actividades con los contenidos específicos. Luego vuelven al aula general, y van exponiendo los avances realizados en sus casas y en las aulas específicas. Si bien en estas exposiciones los y las estudiantes toman el rol protagónico (ya sea exponiendo o acotando), el docente aporta en todo momento que lo cree conveniente y necesario. Es decir los y las estudiantes, asumen un rol protagónico durante el desarrollo de la clase, esto es posible, no solo por las actividades planteadas por los docentes, sino también por la apertura y las posibilidades de participación que estos fomentan.</p> |
| <p>2) ¿Qué tipo de actividades plantea el docente?</p> <p>2.1) ¿Lleva a cabo actividades grupales?</p> <p>2.2) ¿Cómo las organiza?</p> <p>2.3) ¿Cómo divide a los y las estudiantes?</p> | <p>El docente plantea actividades de resolución individual y grupal. Las mismas son de investigación, análisis de caos y bibliografía, guía de preguntas. También se plantean trabajos de elaboración de clases y exposición de las mismas. Los grupos se conforman por profesorado. Las exposiciones se dan en las clases sincrónicas, y en ellas, el equipo docente, hacen van haciendo aportes a los trabajos de los y las</p> |

| | |
|--|--|
| <p>2.4) ¿Cómo las plantea? 2.5) ¿Promueve la interacción entre los integrantes del grupo? ¿y con otros grupos?</p> | <p>compañeras. Esto sucede al interior de la clase general (es decir donde están presentes los y las estudiantes de los 3 profesorados). Vale la pena aclarar que al interior de las aulas específicas se da una breve exposición de cada grupo, pero principalmente con dudas e inquietudes que allí mismo se solucionan, para la exposición general antes mencionada. El docente general plantea las actividades, tanto de manera sincrónica, como asincrónica y abre foros de consulta para cada una de ellas.</p> |
| <p>3) ¿Cómo aborda el docente los contenidos? 3.1) ¿Advierte los intereses de los y las estudiantes? ¿De qué manera? 3.2) ¿El docente propone actividades que promuevan el planteamiento de preguntas, debates, y/o exposición de los y las estudiantes?</p> | <p>Desde la catedra se plantea un enfoque espiralado, en el cual se van retomando los contenidos previamente abordados, en la clase anterior. El docente plantea los contenidos teóricos, a través de la presentación de las diversas lecturas. A la vez, abre espacios de participación, generalmente foros de debate, sobre las mismas, como así foros de “compartimos lecturas, planteamos interrogantes y reflexionamos sobre diferentes aspectos en torno a la educación”, motivando a los y las estudiantes a compartir inquietudes, materiales y experiencias relacionadas a la materia y sus temáticas. En lo que respecta al planteamiento específico, plantea los contenidos a través de las explicaciones sincrónicas y asincrónicas, en cada clase. En la primera etapa lo mismo en cada unidad temática. Vale la pena aclarar que la división por profesorado no se da en la primera etapa (cuatrimestre). La exposición por parte de los y las estudiantes es un recurso muy utilizado, ya que sirve para ir mostrando los avances de sus trabajos y actividades, como así también la evolución en las clases que van pensando y armando para el trabajo de cierre. Vale la pena mencionar, que este método es fundamental, ya que durante el periodo planteado por esta investigación, los estudiantes no pudieron hacer sus prácticas presenciales en los diferentes colegios por la pandemia y este era uno de los métodos de sociabilización de su trabajo, como así también de puesta en escena de los mismos. En lo que respecta a la división por profesorado, fue clave frente a las imposibilidades que planteo la pandemia, ya que como se plantea en la clase, es la manera de conocer y plasmar las especificidades de cada profesorado, que hubieran visto en las prácticas y en ese momento lo hacen de manera virtual entre sus compañeros y compañeras.</p> |
| <p>4) ¿El docente acompaña a los y las estudiantes durante el proceso de aprendizaje? 4.1) ¿de qué manera?</p> | <p>En lo que respecta al acompañamiento, por parte de los docentes, en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, podemos decir que dan devoluciones en todo momento, principalmente en las clases sincrónicas, al momento</p> |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Correcciones - Retroalimentación - Públicas - Privadas <p>4.2) ¿Tanto la corrección como la retroalimentación es acompañada con una nota? ¿La misma es diagnóstica o numérica?</p> | <p>de las exposiciones de los y las estudiantes. También se plantean prácticos, en los cuales se dan retroalimentaciones en todo momento. Las mismas no van con calificación. Las mismas son debatidas al interior del cuerpo docente, y no son comunicadas a los y las estudiantes, en forma de nota. Vale la pena aclarar que el acompañamiento de los y las docentes, a través de las retroalimentaciones también se dan en las actividades asincrónicas, ya sea en los foros de consultas o cuando se entregan avances o el trabajo.</p> |
| <p>5) ¿Duración de las clases sincrónicas?</p> <p>5.1) ¿Las actividades que se plantean son para desarrollar dentro del tiempo de la clase o por fuera de la misma?</p> <p>5.2) ¿En caso de que sea por fuera, son de una semana a la otra o hay más tiempo?</p> <p>5.3) ¿La resolución se expone en la próxima clase o se suben a un espacio asincrónico en el aula?</p> <p>5.4) ¿Se determina un tiempo delimitado para cada actividad?</p> <p>5.5) ¿Los diferentes factores que pueden incidir para entregar una actividad en tiempo y forma (problemas de conectividad, falta de conocimiento al momento de implementar los recursos planteados, otros) Son tenidos en cuenta?</p> <p>5.6) ¿En caso de que sean tenidos en cuenta, se plantea de antemano una flexibilidad en los tiempos de entrega?</p> <p>5.7) ¿Frente a dichos inconvenientes, se plantea la extensión del tiempo de entrega?</p> <p>5.8) ¿Cómo están divididos los momentos al interior de las clases sincrónicas y asincrónicas? (Ej: Teórico – práctico, ambas).</p> | <p>Las clases sincrónicas duran aproximadamente 4 hs. Las mismas se dividen en 3 partes. Al comienzo el docente a cargo (general) presenta los contenidos y las actividades. Además de retomar los temas tratados en la clase anterior. Posteriormente, los y las estudiantes pasan a salas de meet, donde los esperan los docentes específicos de cada uno de los profesorados. Es decir se dividen por carrera. Al interior de cada sala, los y las estudiantes avanzan sobre las actividades planteadas por el docente general, ya sea actividades de ese momento o la actividad que va a ser evaluada como integrador, que es la creación de una clase. Una vez finalizado el momento con los docentes específicos, los y las estudiantes vuelven al aula principal, para mostrar dichos avances a todos y todas sus compañeras.</p> <p>Si bien la actividad de pensar y crear clases se trabaja con los profesores específicos y se expone con el general, todo en el sincrónico, la mayoría de los prácticos y actividades se trabajan de manera asincrónica, con periodos de entregas predeterminados y definidos, que van de 7 a 15, tanto para los prácticos como para los avances del integrador. Algunos son expuestos en el sincrónico, otros subidos a los foros o espacios de entrega, generalmente con el recurso de tarea. En lo que respecta a los posibles inconvenientes que puedan surgir por la virtualidad, son tenidos en cuenta por el equipo docente, planteando así flexibilidad en lo que respecta a las fechas o solicitudes de extensión de las mismas.</p> |
| <p>6) ¿En el aula, está presentado el programa de la materia?</p> <p>6.1) ¿El docente lo explica al principio del año?</p> | <p>El programa de la materia está presentado al inicio del aula. El docente lo socializa y explica al comenzar el cursado, retomando partes del mismo, en la presentación de la materia, tanto sincrónica como asincrónica. En lo que respecta a los</p> |

| | |
|--|---|
| <p>6.2) ¿A lo largo de la cursada se retoma el programa, y se va ubicando cada clase y/o contenido dentro del mismo?</p> <p>6.3) ¿El docente hace mención de los objetivos (anuales, mensuales, semanales) que busca alcanzar con la materia, a lo largo de la cursada?</p> <p>6.4) ¿Con las actividades y clases también?</p> <p>6.5) ¿En el programa está la bibliografía?</p> <p>6.6) ¿Tanto los objetivos, como los temas, la bibliografía y demás cuestiones que el docente plantea en el programa, pueden ser modificadas o complementadas, ya sea por cuestiones surgidas durante la cursada, como por sugerencias que los y las estudiantes consideren pertinentes?</p> <p>6.7) ¿El docente plantea la intencionalidad que persigue con cada clase, actividad o recurso planteado?</p> | <p>objetivos, el docente los menciona al comienzo del cursado, y también los va retomando con el transcurrir de las clases y las actividades. En el mismo se encuentra la bibliografía obligatoria y troncal que se utilizara a lo largo del cursado. Vale la pena aclarar que el docente va agregando textos (principalmente que se vinculen con la realidad del momento), como así también abre espacio donde se le propone a los estudiantes que agreguen o compartan bibliografía y diferentes materiales. El docente deja en claro, en todo momento cual es la intención y el objetivo de cada clase, actividades y recursos utilizados.</p> <p>Si bien por el momento de excepcionalidad pedagógica por la pandemia, los programas debieron adaptarse y esto se hizo en con la participación de los estudiantes. El docente y su equipo son quienes van llevando a cabo dichas adaptaciones y modificando el programa. Tal como sucedió en otros espacios, los y las estudiantes no participaron tanto de dicho proceso, pese a haber sido incentivados a hacerlo por los docentes.</p> |
| <p>7) ¿El docente considera los conocimientos, habilidades y actitudes de los y las estudiantes, al momento de la organización de un ambiente de trabajo activo y colaborativo?</p> <p>7.1) ¿De qué manera lo hace?</p> | <p>El docente se interesa por los conocimientos previos, los intereses y las inquietudes de los y las estudiantes, en lo que respecta a los temas planteados, como así para plantear nuevos. Más allá que en algunas ocasiones, como sucede en otros módulos, los y las estudiantes son un poco reticentes a expresarse en este sentido, los y las docentes plantean diferentes acciones y actividades, como foros en los cuales se invita a los</p> |

| | |
|---|--|
| <p>7.2) ¿Los y las estudiantes dan a conocer frente al docente, estos aspectos?</p> | <p>y las estudiantes a participar y recomendar de temas y materiales (ej: “compartimos lecturas, planteamos interrogantes y reflexionamos sobre diferentes aspectos en torno a la educación”). Como así también, consultas constantes por parte del equipo docente, para conocer cuáles son los intereses y opiniones de los y las estudiantes. Vale la pena aclarar que se nota el análisis y seguimiento de los docentes en las actividades, lo cual también les permite indagar y conocer sobre los intereses y conocimientos previos que tienen los y las estudiantes.</p> |
| <p>8) ¿El aula sigue una estructura? ¿Cuál? 8.1) ¿El docente también plantea una estructura para la clase? ¿La respeta a lo largo de toda la cursada? 8.2) ¿Los objetivos de la cátedra, se ven plasmados en las distintas clases y espacios del aula? ¿Cómo?</p> | <p>El aula tiene una estructura propia. Al comienzo, los y las estudiantes se encuentran con varias pestañas de diferentes colores, que indican las diferentes clases. Algunas tienen títulos “clase N° 6 Primeras Experiencias”. La particularidad está dada en que, en la primera etapa, la clase 1, ocupa todo el cuatrimestre, ya que la misma se divide en diferentes unidades temáticas: “Educación y Pedagogía”, “Sujeto de la enseñanza” y “Trabajo integrador”. Al interior de la clase 1, los y las estudiantes se encuentran con diversos enlaces de normativas y otras normativas y otras bibliografías, como así también enlaces de las clases sincrónicas. Vale la pena mencionar, que en dicha clase, el docente deja un audio, con la pregunta (disparador), “como se sienten”, además de dar palabras de comienzo evitara</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>los y las estudiantes a compartir sus sensaciones, sus expectativas, en un foro. En el apartado 2 (“Educación y Pedagogía”), se plantean bibliografía y materiales en distintos formatos, encuentros virtuales, foros de consulta y participación, actividades y la presentación de los docentes y clases específicas. En el apartado 3 (“Sujeto de la enseñanza”), encontramos la misma estructura del anterior. En lo que respecta al apartado “Trabajo integrador”, los y las estudiantes encuentran foros de consulta, la actividad integradora y los recursos y materias disponibles para la misma. Los foros, los recursos y materiales, que se encuentran en dicho apartado, son tanto generales como específicos.</p> <p>La segunda etapa (cuatrimestre), está dividida en 11 clases, de la número 2 a la 11, y en un último apartado llamado “Actividad de producciones de metacognición”. En lo que respecta a las clases, se plantean las actividades prácticas, ejemplo: Entrevistas a profesores. Además de los enlaces de los encuentro sincrónicos. También en algunas clases, se plantean las lecturas y los trabajos prácticos. En el último apartado, los y las estudiantes encuentran foros donde hacen las presentaciones y la bibliografía.</p> <p>En lo que respecta a la estructura de las clases, planteadas anteriormente, se replica tanto en lo sincrónico, como así también en lo sincrónico a lo largo del año.</p> <p>Cada uno de los objetivos, encuentran su razón de ser, en cada una de las clases, actividades, espacios áulicos y demás.</p> |
| <p>9) ¿El docente plantea actividades organizadas en una secuencia didáctica congruente y coherente con el contenido que brinda?</p> <p>9.1) ¿De qué manera el docente, plantea cada tema?</p> <p>9.2) ¿En el planteamiento de los temas, solo lo hace el docente o los y las estudiantes interactúan en ese momento?</p> <p>9.3) ¿El docente favorece y sigue la secuencia didáctica, la elaboración de contenido y aprendizaje?</p> <p>9.4) ¿El docente propicia el logro del aprendizaje estipulado con la secuencia didáctica que desarrolla?</p> | <p>El docente a lo largo de toda la cursada, mantiene una secuencia didáctica, coherente, no solo desde los contenidos planteados, mostrando un camino y cumpliendo con los objetivos planteados desde la cátedra, sino también respecto a las clases en sí. Ya que no solo hay una actividad, la cual es pensar y crear clases, sino también los pasos a seguir y demás cuestiones para llegar a ese objetivo. En cada clase, los docentes retoman lo visto la clase anterior, dando cuenta de un modelo espiralado para tratar los contenidos. Además exponen y resuelven la actividad planteada la clase anterior. En ese proceso, es fundamental el acompañamiento que brindan el docente y su equipo a los y las estudiantes.</p> |

10) ¿El formato de las clases es sincrónico, asincrónico, mixto?10.1) ¿En caso de ser sincrónicas, las mismas son grabadas?10.2) ¿En caso de que así sea, son subidas al aula y quedan como material asincrónico?10.3) ¿En caso de que las clases sean sincrónicas, cada cuanto tiempo se realizan?10.4) ¿Cuántas clase sincrónicas se realizaron en el año?10.5) ¿Cuántas clase asincrónicas se realizaron en el año?10.6) ¿Cuál es el promedio de clases realizadas en ambas modalidades?10.7) ¿Durante la clase el docente es un mero expositor o abre y promueve el dialogo y debate con los y las estudiantes?10.8) ¿Cómo plantea el docente la clase? EJ: Presentación, desarrollo del tema, conclusiones10.9) ¿Cómo son las intervenciones del docente?10.10) ¿Cómo son las intervenciones de los y las estudiantes?10.11) ¿El formato de las clases, queda establecido y se repite a lo largo de todos los encuentros? VER 10.1210.12) ¿Durante la clase el docente está atento a los y las estudiantes?10.13) ¿Incorpora a aquellos que no están participando de la clase? ¿De qué manera?10.14) ¿El docente hace un seguimiento en la clase y a lo largo de la cursada en el aula, sobre la participación de los y las estudiantes?10.15) ¿El docente mantiene pautas específicas para mantener el ambiente de aprendizaje durante la clase?10.16) ¿El docente trata de replicar el formato de la presencialidad en la virtualidad?

El formato de las clases es mixto, es decir que tiene clases sincrónicas y asincrónicas. La estructura mencionada en puntos anteriores, contiene en su interior clases sincrónicas y asincrónicas. Estas últimas suelen ser tareas o lecturas. Las clases sincrónicas, no son grabadas, por lo tanto las mismas no quedan como material asincrónico en el aula. Una de las razones por las que no se graban es que, los y las estudiantes no solo cursan en una reunión virtual todos juntos, sino que en un momento de la misma, se dividen en salas específicas de cada profesorado, lo cual dificulta llevar a cabo esa acción. En lo que respecta a las clases sincrónicas, se realizan cada 15 días. Esta frecuencia se acentúa en la segunda etapa. Se llevaron a cabo 7 clases sincrónicas, 1 en la primera etapa 6 en la segunda. Mientras que fueron 18 asincrónicas. En lo que respecta al rol del docente, cambia a lo largo de la clase. Al comienzo es un expositor, ya que no solo presenta temas nuevos y sus actividades, como así también retoma anteriores. Siempre atento a los intereses de los y las estudiantes y abierto a la participación de los mismos. Esto se da la introducción y presentación de la clase. Posteriormente son los y las estudiantes quienes asumen el protagonismo, luego de que vuelven de las salas específicas. Ya que exponen los avances de la tarea realizada, siempre con la participación y el aporte de los docentes y los compañeros. Vale la pena aclarar que el docente al momento de participar de dichas exposiciones, interviene directamente, mientras que el resto del equipo docente y los y las estudiantes, utilizan el recurso que facilita el meet de levantar la mano. Esto se da durante la continuidad de la clase. Por último, el docente vuelve a tomar el rol de expositor, para expresar las conclusiones de dicho encuentro y las tareas para la próxima clase. Durante la clase, tanto en su rol de expositor o espectador de las exposiciones de los y las estudiantes, está atento a cada uno de ellos, intentado incluirlos todo el tiempo. El docente, principalmente su equipo, van siguiendo la participación de los y las estudiantes. Respecto a las pautas, son marcadas, las mismas se fueron dando con el transcurso de las clases. En un principio, el docente y su equipo, tratan de replicar el formato de la clase presencial, en la virtualidad, luego se fue adaptando a la modalidad y adoptando cuestiones propias de la misma, en todos los aspectos.

| | |
|---|--|
| <p>11.1) ¿El docente tiene en cuenta la asistencia? (en la excepcionalidad pedagógica la asistencia no era obligatoria)</p> <p>11.2) ¿El docente plantea actividades en las que promueve el uso de diferentes recursos didácticos virtuales?</p> <p>11.3) ¿Cuáles?</p> <p>11.4) ¿Al momento de plantear la utilización de recursos, el docente explica cómo utilizarlos?</p> <p>11.5) ¿De qué manera? Ej: Tutoriales propios o externos o explicaciones propias</p> <p>11.6) ¿El docente plantea actividades en las que da libertad a los y las estudiantes de buscar e implementar los recursos que ellos consideren convenientes?</p> <p>11.7) ¿Cuáles fueron los más utilizados?</p> <p>11.8) ¿Los materiales bibliográficos en que formatos son entregados por los docentes a los y las estudiantes? Ej: PDF, WORD, IMAGEN, OTROS.</p> <p>11.9) ¿al momento de las clases asincrónicas, cuales es su formato? Ej. Escritas, audios, videos, otras.</p> <p>11.10) ¿Los y las estudiantes sugieren el uso de recursos ya utilizados o nuevos?</p> <p>11.11) ¿Los recursos planteados por el docente son de fácil acceso y uso? ¿Requieren de conexiones especiales de conectividad?</p> <p>11.12) ¿El docente emplea recursos didácticos que contribuyen al logro del aprendizaje?</p> <p>11.13) ¿Considera que los utiliza en el momento oportuno y de manera coherente o solo son utilizados porque tiene que hacerlo?</p> <p>11.14) ¿Frente a posibles cuestiones que imposibiliten o dificulten el uso de los recursos (conectividad, falta de conocimiento), el docente brinda alternativas?</p> <p>11.15) ¿El docente apoya a los y las estudiantes que necesitan</p> | <p>El docente y su equipo tienen en cuenta la asistencia. En lo que respecta a los recursos, el docente plantea el uso de diversos recursos y tareas (para las actividades). Aquellos que eran nuevos o desconocidos para los y las estudiantes, al proponerlos o utilizarlos los acompaña con tutoriales y recomendaciones, tanto internos como externos, preferentemente estos últimos. Vale la pena mencionar que en otras actividades, el docente da libertad para que los y las estudiantes eligieran el recurso que le pareciera más eficaz. Los recursos externos más utilizados fueron los tradicionales, como power point y en lo que respecta a los internos el foro. Los materiales son subidos al aula, en diferentes formatos. Principalmente bibliografía en pdf, Word y enlaces, acompañadas de algunas imágenes. En lo que respecta a las clases sincrónicas, en su mayoría, escritas ya sea a través de tarea o bibliografía.</p> <p>Los recursos planteados por el docente y su equipo son de fácil acceso y uso, en su mayoría conocidos por los y las estudiantes, además no necesitan explicaciones específicas o especiales para promover el logro del aprendizaje. El uso de los mismos, es llevado delante de manera pensada y coherente. El equipo docente apoya a aquellos estudiantes que tienen dificultades con los recursos y tienen en cuenta posibles demoras por esta situación y las cuestiones propias de la virtualidad.</p> |
|---|--|

ayuda al momento de utilizar
recursos virtuales?

| GUÍA DE OBSERVACIÓN | |
|--|---|
| <p>PREGUNTAS / ITEMS</p> | <p>AULA 4</p> |
| <p>1) ¿Cómo interactúa el docente con los y las estudiantes?</p> <p>1.1) ¿Promueve actividades en la que los y las estudiantes participen y se interrelacionen entre ellos?</p> <p>1.2) ¿Acompaña a los y las estudiantes en su aprendizaje?</p> <p>1.3) ¿Organiza a los y las estudiantes de acuerdo a la naturaleza de las actividades?</p> <p>1.4) ¿Tiene en cuenta los saberes y experiencias previas de los y las estudiantes? ¿De qué manera los reconoce?</p> <p>1.5) ¿Lleva a cabo actividades en las que se promueva el aprendizaje colaborativo?</p> <p>1.6) ¿Al momento de plantear la clase, el docente es expositor, o da la posibilidad de generar un ida y vuelta con los y las estudiantes?</p> <p>1.7) ¿Qué lugar ocupan los y las estudiantes al momento de la implementación de la clase?</p> <p>1.8) ¿Cómo se desempeñan en la clase? Marcar que hacen.</p> <p>1.9) ¿El docente utiliza llamadas de atención para mantener el orden del grupo?</p> | <p>La docente interactúa con los y las estudiantes, planteando los contenidos y las actividades, en los cuales se promueve la participación de los mismos. La docente y su equipo, van acompañando a los y las estudiantes, no solo en cuestiones que se relacionan con el contenido, aportando coherentemente materiales (en diferentes formatos) que les sirvan para comprender en profundidad o aclarar dudas sobre los temas planteados. Sino que también desde la cuestión pedagógica, creando diferentes espacios de consulta o sugerencias (incluso de análisis de la materia). La docente, todo el tiempo trata de relacionar los contenidos con las experiencias previas de los y las estudiantes, en su paso por el sistema educativo. Lo hace no solo consultando, sino también a través de actividades. Las mismas, muchas veces promueven el trabajo colaborativo, a través de herramientas como el recurso PADDLET. Los y las estudiantes, cuentan sus historias, las cuales quedan plasmadas para que los demás estudiantes lo lean, sino que también queda abierta la participación propia y de los demás en las historias de cada uno, ya sea con un comentario o con una reacción. Si bien la docente plantea la estructura de las clases, con el un formato definido, primero una parte teórica (amplia) donde ella presenta los temas, y otra práctica (ya sea para corregir o exponer actividades resueltas o plantear nuevas), no deja de fomentar la participación de los y las estudiantes, a través de preguntas o pedidos de relación entre los temas planteados en la clase y sus experiencias educativas.</p> |
| <p>2) ¿Qué tipo de actividades plantea el docente?</p> <p>2.1) ¿Lleva a cabo actividades grupales?</p> <p>2.2) ¿Cómo las organiza?</p> <p>2.3) ¿Cómo divide a los y las estudiantes?</p> <p>2.4) ¿Cómo las plantea?</p> <p>2.5) ¿Promueve la interacción entre los integrantes del grupo?</p> | <p>La docente plantea actividades individuales, grupales y mixtas. Las primeras consisten en análisis de casos, de bibliografía, a través de guía de preguntas, foros de debates o trabajo colaborativo. En lo que respecta a las actividades grupales, vale la pena aclarar que los grupos los forman los y las estudiantes, y comunican la conformación del grupo en un foro específico para esa actividad. En lo que respecta a los temas que trabaja cada grupo, generalmente queda a decisión de la docente, aunque en algunas ocasiones plantea la posibilidad de elección por parte de los y las estudiantes. Dichos trabajos grupales son compartidos</p> |

| | |
|---|--|
| <p>¿y con otros grupos?</p> | <p>con el resto de la clase, y asea en foros, en recursos externos como en un Padlet, exponiéndolos en clase frente y los y las compañeras o directamente compartiéndolo con la docente para su calificación. Vale la pena aclarar que en algunas ocasiones los grupos deben exponer a sus compañeros y compañeras lo trabajado, generalmente con exposiciones orales que toman media clase, ya que durante la misma los y las compañeras van aportando o debatiendo, como así también la docente.</p> |
| <p>3) ¿Cómo aborda el docente los contenidos? 3.1) ¿Advierte los intereses de los y las estudiantes? ¿De qué manera? 3.2) ¿El docente propone actividades que promuevan el planteamiento de preguntas, debates, y/o exposición de los y las estudiantes?</p> | <p>La docente aborda los contenidos por clase, teniendo en cuenta que cada grupo de clases pertenecen a diferentes unidades del programa de la materia. La docente aborda el contenido, siguiendo una estructura, enmarcada en bloques (5 cinco), los cuales contienen diferentes clases en su interior, don la docente plantea los temas a tarajes de hilos conductores que van siguiendo a lo largo de cada bloque.</p> <p>La docente todo el tiempo va integrando con propuestas y actividades, los intereses y las experiencias de los y las estudiantes. Es más, la docente todo el tiempo plantea en sus clases actividades el debate y participación de los y las estudiantes.</p> <p>La docente propone foros, ya sea de debate, opinión o para agregar materiales, en los cuales plantea la participación activa de los y las estudiantes. En lo que respecta al abordaje de los contenidos, presenta cada de las clases a través de diferentes recursos, sincrónicos y asincrónicos, realizados por la propia docente. Cada encuentro sincrónico se divide en dos partes, teórico, planteado a través de una introducción de la docente, sobre el tema a tratar y cada parte con su respectiva bibliografía, es acompañada por una actividad (grupal/individual, sincrónica/asincrónica, debates, etc.).</p> |
| <p>5) ¿Duración de las clases sincrónicas? 5.1) ¿Las actividades que se plantean son para desarrollar dentro del tiempo de la clase o por fuera de la misma? 5.2) ¿En caso de que sea por fuera, son de una semana a la otra o hay más tiempo? 5.3) ¿La resolución se expone en la próxima clase o se suben a un espacio asincrónico en el aula? 5.4) ¿Se determina un tiempo delimitado para cada actividad?</p> | <p>La clase sincrónica generalmente, llega a las 2 hs. de duración. Las actividades son para realizar fuera del encuentro sincrónico de la clase. En lo que respecta al tiempo, algunas (generalmente las guías de preguntas o la participación en foros de debates) son de una semana a la otra. Los trabajos grupales o de participación en trabajos colaborativos como padlets, pueden tener más tiempo. La mayoría de las actividades se trabajan a través del recurso interno de foro o tarea. Otras actividades se exponen en clase frente a la docente y compañeros. Vale la pena aclarar que aquellos que se presentan en el campus, también son retomados las clases siguientes y repasadas de manera oral por la docente y los y las compañeras. Si bien se plantean tiempos para cada actividad, la docente tiene en cuenta, aquellas cuestiones que puedan surgir por trabajar en este contexto, lo cual lleva a flexibilizar algunas veces para todos y todas, otras para casos</p> |

| | |
|---|---|
| <p>5.5) ¿Los diferentes factores que pueden incidir para entregar una actividad en tiempo y forma (problemas de conectividad, falta de conocimiento al momento de implementar los recursos planteados, otros) Son tenidos en cuenta?</p> <p>5.6) ¿En caso de que sean tenidos en cuenta, se plantea de antemano una flexibilidad en los tiempos de entrega?</p> <p>5.7) ¿Frente a dichos inconvenientes, se plantea la extensión del tiempo de entrega?</p> <p>5.8) ¿Cómo están divididos los momentos al interior de las clases sincrónicas y asincrónicas? (Ej: Teórico – práctico, ambas).</p> | <p>particulares, los tiempos de entrega. Las clases sincrónicas se dividen en teórico y práctico, siendo la primera más extensa, ya que en ella se presentan los temas, los contenidos y la bibliografía de esa clase, mientras que la segunda, se exponen y repasan las actividades de la clase anterior y se presentan las nuevas. (VER CANTIDAD DE CLASES SINCRONICAS Y ASINCRONICAS).</p> |
| <p>6) ¿En el aula, está presentado el programa de la materia?</p> <p>6.1) ¿El docente lo explica al principio del año?</p> <p>6.2) ¿A lo largo de la cursada se retoma el programa, y se va ubicando cada clase y/o contenido dentro del mismo?</p> <p>6.3) ¿El docente hace mención de los objetivos (anuales, mensuales, semanales) que busca alcanzar con la materia, a lo largo de la cursada?</p> <p>6.4) ¿Con las actividades y clases también?</p> <p>6.5) ¿En el programa está la bibliografía?</p> <p>6.6) ¿Tanto los objetivos, como los temas, la bibliografía y demás cuestiones que el docente plantea en el programa, pueden ser modificadas o complementadas, ya sea por cuestiones surgidas durante la cursada, como por sugerencias que los y las estudiantes consideren pertinentes?</p> <p>6.7) ¿El docente plantea la</p> | <p>El programa esta visible, apenas entramos al aula, en el apartado “CONTENIDOS MÍNIMOS DE LA MATERIA”. La docente lo explica la primera clase y lo va retomando con el transcurso de la cursada, ubicando los temas y contenidos. La docente al principio del año y luego durante la cursada, va mencionando y recordando los objetivos de cada unidad, y los propios de cada clase. Lo hace con cada clase, actividad, contenido y tema. En el programa este citado todos los materiales bibliográficos o de diferentes soportes. Si bien el programa está planteado y se sigue como un plan, la docente está abierta a sugerencias de los y las estudiantes. Generalmente, la misma brinda esta oportunidad, no solo en el sincrónico sino también en diferentes apartados y foros asincrónicos. Vale la pena aclarar que, la docente va agregando textos (principalmente que se vinculen con la realidad del momento), como así también abre espacio donde se le propone a los estudiantes que agreguen o compartan bibliografía y diferentes materiales. El docente deja en claro, en todo momento cual es la intención y el objetivo de cada clase, actividades y recursos utilizados.</p> <p>Si bien por el momento de excepcionalidad pedagógica por la pandemia, los programas debieron adaptarse y esto se hizo en con la participación de los estudiantes. El docente y su equipo son quienes van llevando a cabo dichas adaptaciones y modificando el programa. Tal como sucedió en otros espacios, los y las estudiantes no participaron tanto de dicho proceso, pese a haber sido incentivados a hacerlo por los docentes.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>intencionalidad que persigue con cada clase, actividad o recurso planteado?</p> | |
| <p>7) ¿El docente considera los conocimientos, habilidades y actitudes de los y las estudiantes, al momento de la organización de un ambiente de trabajo activo y colaborativo?7.1) ¿De qué manera lo hace?7.2) ¿Los y las estudiantes dan a conocer frente al docente, estos aspectos?</p> | <p>El docente se interesa por los conocimientos previos, los intereses y las inquietudes de los y las estudiantes, en lo que respecta a los temas planteados, como así para plantear nuevos. Más allá que en algunas ocasiones, como sucede en otros módulos, los y las estudiantes son un poco reticentes a expresarse en este sentido, los y las docentes plantean diferentes acciones y actividades, como foros en los cuales se invita a los y las estudiantes a participar y recomendar de temas y materiales (ej: “ESPACIO DE COMUNICACIÓN, DEVOLUCIÓN Y COMENTARIOS”). Como así también, consultas constantes por parte del equipo docente, para conocer cuáles son los intereses y opiniones de los y las estudiantes. Vale la pena aclarar que se nota el análisis y seguimiento de los docentes en las actividades, lo cual también les permite indagar y conocer sobre los intereses y conocimientos previos que tienen los y las estudiantes.</p> |
| <p>8) ¿El aula sigue una estructura? ¿Cuál? 8.1) ¿El docente también plantea una estructura para la clase? ¿La respeta a lo largo de toda la cursada? 8.2) ¿Los objetivos de la cátedra, se ven plasmados en las distintas clases y espacios del aula? ¿Cómo?</p> | <p>El aula sigue una estructura, la cual es planteada por el equipo docente. Al ingresar, podemos observar un foro con avisos generales, el cual es un medio de comunicación que el equipo docente tiene con los y las estudiantes, para informar cuestiones específicas de la materia (ej: foro de novedades, foro de recomendaciones). Luego van apareciendo las distintas clases, expuestas a lo largo de toda el aula. Las mismas están divididas a su interior, en la clase asincrónica (escrita, video o audio) o el enlace del encuentro sincrónico, si se da este último caso, se sube una pequeña reseña introductoria de los temas, contenidos y materiales a tratar, como así también los materiales y/o bibliografía de lectura obligatoria o complementaria. A esto se le suma la actividad que se plantea en cada caso y los recursos sugeridos (y su tutorial) para resolver dichas actividades. Los objetivos se ven plasmados en cada clase y espacio, no solo por lo que plantea la docente como contenidos, y la relación con los y las estudiantes, sino también en las actividades.</p> |
| <p>9) ¿El docente plantea actividades organizadas en una secuencia didáctica congruente y</p> | <p>El docente a lo largo de toda la cursada, mantiene una secuencia didáctica, coherente, no solo desde los contenidos planteados, mostrando un camino y cumpliendo con los objetivos planteados</p> |

| | |
|--|---|
| <p>coherente con el contenido que brinda?</p> <p>9.1) ¿De qué manera el docente, plantea cada tema?</p> <p>9.2) ¿En el planteamiento de los temas, solo lo hace el docente o los y las estudiantes interactúan en ese momento?</p> <p>9.3) ¿El docente favorece y sigue la secuencia didáctica, la elaboración de contenido y aprendizaje?</p> <p>9.4) ¿El docente propicia el logro del aprendizaje estipulado con la secuencia didáctica que desarrolla?</p> | <p>desde la catedra, sino también respecto a las clases en sí. Ya que no solo hay una actividad, la cual es pensar y crear clases, sino también los pasos a seguir y demás cuestiones para llegar a ese objetivo. En cada clase, los docentes retoman lo visto la clase anterior, dando cuenta de un modelo espiralado para tratar los contenidos. Además exponen y resuelven la actividad planteada la clase anterior. En ese proceso, es fundamental el acompañamiento que brindan el docente y su equipo a los y las estudiantes.</p> |
| <p>10) ¿El formato de las clases es sincrónico, asincrónico, mixto?</p> <p>10.1) ¿En caso de ser sincrónicas, las mismas son grabadas?</p> <p>10.2) ¿En caso de que así sea, son subidas al aula y quedan como material asincrónico?</p> <p>10.3) ¿En caso de que las clases sean sincrónicas, cada cuanto tiempo se realizan?</p> <p>10.4) ¿Cuántas clase sincrónicas se realizaron en el año?</p> <p>10.5) ¿Cuántas clase asincrónicas se realizaron en el año?</p> <p>10.6) ¿Cuál es el promedio de clases realizadas en ambas modalidades?</p> <p>10.7) ¿Durante la clase el docente es un mero expositor o abre y promueve el dialogo y debate con los y las estudiantes?</p> <p>10.8) ¿Cómo plantea el docente la clase? EJ: Presentación, desarrollo del tema, conclusiones</p> <p>10.9) ¿Cómo son las intervenciones del docente?</p> <p>10.10) ¿Cómo son las intervenciones de los y las estudiantes?</p> <p>10.11) ¿El formato de las clases, queda establecido y se repite a lo largo de todos los encuentros?</p> <p>VER 10.12</p> <p>10.12) ¿Durante la clase el docente está atento a los y las estudiantes?</p> | <p>El formato de las clases es mixtos, esto quiere decir que algunas son asincrónicas y otras sincrónicas. En el caso de las últimas, no quedan grabadas en el aula, aunque vale la pena aclarar que el equipo docente hace un resumen escrito de ellas, el cual es subido en el aula al espacio correspondiente a esa clase. Las clases sincrónicas, fueron varían su formato según los momentos. En lo que respecta a la frecuencia, fueron variando segundo los momentos. Al principio de la excepcionalidad pedagógica las clases eran solamente asincrónicas. Luego se fue haciendo de manera mixta, es decir se intercalaban una semana asincrónica y otra sincrónica, y sobre el final la mayoría de los encuentros eran sincrónicos, debido a que se presentaban en cada clase exposiciones grupales por parte de los y las estudiantes. En lo que respecta a la cantidad de encuentros, los sincrónicos fueron 11 (2020) y 17 (2021). En tato los asincrónicos fueron 11 (2020), 6 en el (2021). Si bien la docente toma el rol de expositora en gran parte de la clase, en lo que sería la parte teórica de la misma, da paso y promueve la participación de los y las estudiantes. Cuando el docente toma la palabra, va invitando a los y las estudiantes a que participen, generalmente incitando a que compartan sus experiencias con los temas planteados, los cuales los interpelan y atraviesan como parte del sistema educativo. Los y las estudiantes van tomando la posta planteada por el equipo docente, participando también a través de ejemplos, o aportes por su propia cuenta. El formato, de clase teórica expositiva y práctica de corrección y planteamiento de actividades se repite a lo largo de toda la cursada, excepto en aquellas clases en donde los y las estudiantes, deben exponer de manera grupal. Una de las actividades de la segunda etapa es que un grupo por clase exponga sobre temas planteados desde la catedra, l cual ocupa la totalidad de la clase, ya que se le suman los aportes del equipo docente y de los y las compañeras. Vale la pena mencionar que la docente y su equipo, tienen en cuenta al momento de cerrar notas, la participación de los y las estudiantes en las clases, ya sea participando de manera oral, o en los foros de debates y demás espacios planteados.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>10.13) ¿Incorpora a aquellos que no están participando de la clase? ¿De qué manera?</p> <p>10.14) ¿El docente hace un seguimiento en la clase y a lo largo de la cursada en el aula, sobre la participación de los y las estudiantes?</p> <p>10.15) ¿El docente mantiene pautas específicas para mantener el ambiente de aprendizaje durante la clase?</p> <p>10.16) ¿El docente trata de replicar el formato de la prespecialidad en la virtualidad?</p> | <p>En lo que respecta al formato en comparación con la prespecialidad, al principio de este momento de excepcionalidad pedagógica, la docente replica de manera definida, lo pensado para la prespecialidad, en la virtualidad. Con el correr de las clases, si bien el formato se mantiene, la docente a través de su equipo y de los propios estudiantes va incorporando nuevas herramientas, recursos y prácticas procedentes de la modalidad virtual, transformando la cursada en una experiencia más interactiva y tecnológica.</p> |
| <p>11.1) ¿El docente tiene en cuenta la asistencia? (en la excepcionalidad pedagógica la asistencia no era obligatoria)</p> <p>11.2) ¿El docente plantea actividades en las que promueve el uso de diferentes recursos didácticos virtuales?</p> <p>11.3) ¿Cuáles?</p> <p>11.4) ¿Al momento de plantear la utilización de recursos, el docente explica cómo utilizarlos?</p> <p>11.5) ¿De qué manera? Ej: Tutoriales propios o externos o explicaciones propias</p> <p>11.6) ¿El docente plantea actividades en las que da libertad a los y las estudiantes de buscar e implementar los recursos que ellos consideren convenientes?</p> <p>11.7) ¿Cuáles fueron los más utilizados?</p> <p>11.8) ¿Los materiales bibliográficos en que formatos son entregados por los docentes a los y las estudiantes? Ej: PDF, WORD, IMAGEN, OTROS.</p> <p>11.9) ¿al momento de las clases asincrónicas, cuales es su</p> | <p>En lo que respecta a la asistencia la docente no la tienen en cuenta, si la participación en clase y en las actividades. La docente plantea el uso de diferentes recursos didácticos propios de la virtualidad, no solo para que los utilicen los y las estudiantes en las clases (padlet, bubbs, soundcloud, YouTube, power point, y foros y tareas en lo que respecta a los internos), sino también para el planteamiento y exposición de su propia clase. Al momento de plantear el uso de recursos en cada actividad, explica, junto a su equipo, como utilizarlo y están pendiente por los diferentes medios de contacto, para salvar cualquier duda al respecto. En caso de que sea muy novedoso, desde la cátedra suben tutoriales escritos, con fotos o en video. Vale la pena aclarar que desde la cátedra se plantea la posibilidad y la libertad de usar recurso que los y las estudiantes consideren necesarios, incluso proponiéndolos para el uso masivo de los y las estudiantes o los docentes. En lo que respecta a los recursos externos más utilizados, fueron el power point, el padlet y los de bibliografía pdf y Word. En lo que respecta al recurso interno más utilizado fue el foro. En lo que respecta a la bibliografía, al comienzo de la excepcionalidad pedagógica, en su mayoría era subida por los docentes a través de enlaces los cuales direccionaban a los repositorios de origen. Esta metodología se daba debido a las cuestiones de autorías planteadas desde los repositorios y autores. Esto fue planteado por la universidad, en una de las capacitaciones docentes. Con el tiempo y con menos restricciones de este tipo se fueron flexibilizando la subida de materiales directamente en su formato original y sin enlaces. En lo que respecta a las clases asincrónicas fueron subidas en pdf, audios (aplicación soundcloud), o video de YouTube. La docente</p> |

formato? Ej. Escritas, audios, videos, otras.

11.10) ¿Los y las estudiantes sugieren el uso de recursos ya utilizados o nuevos?

11.11) ¿Los recursos planteados por el docente son de fácil acceso y uso? ¿Requieren de conexiones especiales de conectividad?

11.12) ¿El docente emplea recursos didácticos que contribuyen al logro del aprendizaje?

11.13) ¿Considera que los utiliza en el momento oportuno y de manera coherente o solo son utilizados porque tiene que hacerlo?

11.14) ¿Frente a posibles cuestiones que imposibiliten o dificulten el uso de los recursos (conectividad, falta de conocimiento), el docente brinda alternativas?

11.15) ¿El docente apoya a los y las estudiantes que necesitan ayuda al momento de utilizar recursos virtuales?

incluye recursos que son pensados para el proceso de virtualidad, los cuales, aunque son novedosos, son de fácil acceso y uso, (el equipo facilitaba estas cuestiones). Cada recurso fue planteado y utilizado de manera coherente y pensado en la modalidad, los objetivos de cada actividad y el desarrollo del conocimiento, siempre teniendo en cuenta las sugerencias de los y las estudiantes.

En lo que respecta a las cuestiones de conectividad o falta de conocimiento al momento de utilizarlos recursos, la docente y su equipo, estuvieron presentes y a disposición, como así también teniendo en cuenta estas cuestiones, para encontrar una solución.

ANEXO IV

Resultados encuestas a estudiantes:

| Edad: | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|-------------------|-------------------|
| De 18 a 25 | 142 | 87,65 |
| De 26 a 35 | 15 | 9,26 |
| De 36 o más | 5 | 3,09 |
| Total | 162 | 100,00 |

| Carrera: | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Profesorado en Lengua Inglesa | 83 | 51,23 |
| Profesorado en Lengua y Literatura | 51 | 31,48 |
| Profesorado en Matemáticas | 28 | 17,28 |
| Total | 162 | 100,00 |

| Espacios curriculares comunes a los tres profesorados que ha cursado: | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Didáctica General y Currículum | 37 | 22,84 |
| Instituciones Educativas | 33 | 20,37 |
| Práctica Profesional Docente II | 28 | 17,28 |
| Sistema Educativo | 64 | 39,51 |
| Total | 162 | 100,00 |

| Año/s cursados en modalidad virtual: | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| 2020 | 73 | 45,06 |
| 2021 | 77 | 47,53 |
| Ambos | 12 | 7,41 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 1) ¿El docente fomenta la participación de los y las estudiantes en clases? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Sí | 162 | 100,00 |
| No | 0 | 0,00 |
| No sabe/No contesta | 0 | 0,00 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 1.2) En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, responda la siguiente pregunta: ¿De qué manera el/la docente interactúa con usted? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Fomenta el debate | 146 | 53,68 |
| Permite la posibilidad a los y las estudiantes de proponer temas para el dictado de clases | 12 | 4,41 |
| Propone nuevas lecturas o materiales que no están en el programa | 29 | 10,66 |
| En las actividades se propone el trabajo colaborativo | 84 | 30,88 |
| No sabe/No contesta | 1 | 0,37 |
| Total | 272 | 100,00 |

| 2) ¿El/La docente plantea actividades grupales, en las cuales es necesario la conformación de equipos? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Sí | 160 | 98,77 |
| No | 2 | 1,23 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 2.1) En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, responda la siguiente pregunta: ¿De qué manera? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| El/La docente crea los grupos, con el objetivo de que los y las estudiantes se conozcan y relacionen a través de dicho trabajo. | 28 | 17,50 |
| El/La docente da libertad a la los y las estudiantes para que formen los grupos, con el objetivo de un trabajo más fluido ya que los mismos se juntan por afinidad o conocimiento. | 132 | 82,50 |
| Total | 160 | 100,00 |

| 2.2) ¿El docente promueve el trabajo colaborativo? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Sí | 159 | 98,15 |
| No | 0 | 0,00 |
| No sabe/No contesta | 3 | 1,85 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 3) ¿El docente aborda los contenidos, teniendo en cuenta los saberes previos y los intereses de los y las estudiantes? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Sí | 150 | 92,59 |
| No | 11 | 6,79 |
| No sabe/No contesta | 1 | 0,62 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 3.1) En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, responda la siguiente pregunta: ¿De qué manera? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Realiza actividades de consulta (cuestionarios) para conocer los intereses de los y las estudiantes | 30 | 10,20 |
| Propone diferentes tipos de actividades, abordando diferentes temáticas y contenidos, a fin de contener y abarcar los diferentes intereses de los y las estudiantes | 80 | 27,21 |
| Da la oportunidad a los y las estudiantes de proponer actividades y temas, para así conocer sus intereses | 51 | 17,35 |
| Promueve la participación de los y las estudiantes | 133 | 45,24 |
| Total | 294 | 100,00 |

| 3.3) En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, responda la siguiente pregunta: ¿De qué manera? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| A través de la creación de foros donde los y las estudiantes puedan expresarse y relacionarse entre sí. | 147 | 63,09 |
| Promoviendo el trabajo colaborativo, a través del cual los y las estudiantes puedan aportar su mirada y expresión. | 29 | 12,45 |
| Proponiendo trabajos grupales donde los y las estudiantes puedan plantear su postura como individuos dentro del grupo, y como grupo al relacionarse con los demás. | 57 | 24,46 |
| Total | 233 | 100,00 |

| 4) ¿El docente acompaña a los y las estudiantes en su proceso de trabajo? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Si | 156 | 96,30 |
| No | 4 | 2,47 |
| No sabe/No contesta | 2 | 1,23 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 4.1) En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, responda la siguiente pregunta: ¿Realiza correcciones en cada actividad y pone una nota? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Sí | 153 | 98,08 |
| No | 2 | 1,28 |
| No sabe/No contesta | 1 | 0,64 |
| Total | 156 | 100,00 |

| 4.2) En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, responda la siguiente pregunta: ¿De qué manera? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Al finalizar el trabajo y con una nota | 81 | 52,94 |
| Durante el proceso va realizando retroalimentaciones y culmina con una nota | 72 | 47,06 |
| Total | 153 | 100,00 |

| 5) ¿La clase está dividida en teórica y práctica? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Sí | 155 | 95,68 |
| No | 7 | 4,32 |
| No sabe/No contesta | 0 | 0,00 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 5.1) En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, indique cuáles de estas consideraciones se utilizaron en las actividades prácticas: | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Se preestablecen los tiempos para actividad (tanto dentro como fuera de la clase) | 68 | 32,23 |
| Los y las estudiantes pueden proponer modificaciones de esos tiempos | 10 | 4,74 |
| Los y las estudiantes influyen o participan al momento de establecer esos tiempos | 10 | 4,74 |
| Los tiempos establecidos no se modifican | 37 | 17,54 |
| Los tiempos establecidos, contemplan posibles demoras (Ej: Problemas de conectividad, uso de nuevos recursos). | 86 | 40,76 |
| Total | 211 | 100,00 |

| 6) ¿Desde el espacio curricular se pone a disposición/comparte y o explica el programa del mismo? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Sí | 160 | 98,77 |
| No | 2 | 1,23 |
| No sabe/No contesta | 0 | 0,00 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 6.1) En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, seleccione según corresponda: | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| El programa fue compartido en la primera clase | 105 | 58,33 |
| El programa va siendo retomado a lo largo de las diferentes clases | 47 | 26,11 |
| El programa está abierto a sugerencias de los y las estudiantes | 26 | 14,44 |
| El programa se va armando con el transcurrir de las clases | 1 | 0,56 |
| No hay programa de la materia | 0 | 0,00 |
| No sabe/No contesta | 1 | 0,56 |
| Total | 180 | 100,00 |

| 7) ¿El docente respeta y acompaña los diferentes tiempos de adaptación y aprendizaje de los y las estudiantes? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Sí | 151 | 93,21 |
| No | 7 | 4,32 |
| No sabe/No contesta | 4 | 2,47 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 7.1) En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, ¿de qué manera lo hace? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Realiza reatrolimentaciones a lo largo de cada proceso | 132 | 44,75 |
| Extiende los tiempos de las actividades en los casos que así lo requieren. | 51 | 17,29 |
| Realiza clases de consulta fuera del horario de clases | 20 | 6,78 |
| Esta abierto a llevar adelante las explicaciones de las actividades, las veces que sean necesarias. | 48 | 16,27 |
| Previo a la calificación de un trabajo, realiza un proceso de ida y vuelta y reatrolimentación con los y las estudiantes, hasta alcanzar el objetivo esperado. | 44 | 14,92 |
| Total | 295 | 100,00 |

| 7.2) ¿Al momento de planificar y plantear las clases y las actividades el docente tiene en cuenta los conocimientos previos y los intereses de los y las estudiantes? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Sí | 125 | 77,16 |
| No | 31 | 19,14 |
| No sabe/No contesta | 6 | 3,70 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 7.3) En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, ¿de qué manera lo hace? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Consulta a los y las estudiantes sobre los temas que se tratan durante las clases y los que se van a tratar. | 43 | 20,00 |
| Permite que los y las estudiantes propongas temas para la clase. | 41 | 19,07 |
| Permite que los y las estudiantes propongan e implementen nuevos recursos a la hora de llevar a cabo una actividad. | 33 | 15,35 |
| Plantea actividades que den lugar a los y las estudiantes puedan relacionarse con los temas y contenidos. | 98 | 45,58 |
| Total | 215 | 100,00 |

| 8) A través de las clases y las actividades, ¿se puede observar si el docente tuvo en cuenta los objetivos y la estructura del programa al momento de planificarlas? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Sí | 154 | 95,06 |
| No | 3 | 1,85 |
| No sabe/No contesta | 5 | 3,09 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 9) ¿El docente implementa actividades con una intencionalidad pedagógica que brinden oportunidades de aprendizaje para los y las estudiantes? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Sí | 154 | 95,06 |
| No | 1 | 0,62 |
| No sabe/No contesta | 7 | 4,32 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 9.1) En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, ¿de qué manera lo hace? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Toma en cuenta aprendizajes previos, intereses y propuestas de los y las estudiantes. | 110 | 39,15 |
| Propone actividades donde los y las estudiantes puedan expresar sus opiniones o miradas sobre los diferentes temas tratados en clase. | 41 | 14,59 |
| Plantea actividades diversas y variadas, en lo que respecta a formato y tipo. | 50 | 17,79 |
| El docente incluye diferentes recursos y plataformas a la hora de plantear las diferentes actividades, con el objetivo de llevar a cabo las mismas y sumar manejo de diferentes herramientas para la resolución de los mismos. | 80 | 28,47 |
| Total | 281 | 100,00 |

| 10) El formato de las clases es... | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| ...sincrónico | 38 | 23,46 |
| ...asincrónico | 0 | 0,00 |
| ...mixto | 124 | 76,54 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 10.1) ¿Cuál es la periodicidad y modalidad de las clases? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Todas sincrónicas. | 16 | 9,88 |
| Todas asincrónicas. | 0 | 0,00 |
| Intercaladas de manera semanal. | 117 | 72,22 |
| Sincrónicas y quedan grabadas en el aula como material asincrónico. | 29 | 17,90 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 10.2) ¿Las actividades se llevan a cabo en la clase sincrónica? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Sí | 12 | 7,41 |
| No | 60 | 37,04 |
| Algunas veces | 88 | 54,32 |
| No sabe/No contesta | 2 | 1,23 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 10.3) En caso de que la respuesta anterior sea negativa: | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Se plantean en la clase sincrónica y tienen tiempo de una semana a la otra para realizarla y exponerla en la próxima clase. | 42 | 70,00 |
| Se plantean y realizan de manera sincrónica para fortalecer el uso de recursos virtuales | 5 | 8,33 |
| Se plantean en la clase sincrónica y se realizan de manera asincrónica y se sube al espacio de corrección designado por el docente. | 13 | 21,67 |
| Total | 60 | 100,00 |

| 10.4) ¿En lo que respecta a los temas, contenidos, bibliografía y recursos, los propone solo el docente? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Sí | 120 | 74,07 |
| No | 42 | 25,93 |
| No sabe/No contesta | 0 | 0,00 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 10.5) En caso de que la respuesta anterior sea negativa, al momento de plantear las actividades el/la docente: | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Sugiere la bibliografía y los recursos que pueden utilizar, dejando abierta la posibilidad de que los y las estudiantes propongan nueva bibliografía y recursos. | 18 | 42,86 |
| Da la libertad a los y las estudiantes que busquen e implemente la bibliografía y los recursos que crean adecuados. | 24 | 57,14 |
| Total | 42 | 100,00 |

| 10.6) ¿El docente intenta replicar el formato de una clase presencial en la modalidad virtual? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Sí | 123 | 75,93 |
| No | 31 | 19,14 |
| No sabe/No contesta | 8 | 4,94 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 10.7) En caso de que la respuesta 10.6 sea afirmativa, ¿de qué manera? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| A través de la división que hace de la clase (Teórico – Práctica) | 83 | 44,86 |
| Por el tipo de actividades que propone | 78 | 42,16 |
| Por los tiempos que sugiere para las diferentes lecturas y actividades. | 14 | 7,57 |
| Por el tipo de interacción que propone entre él y los y las estudiantes | 10 | 5,41 |
| Total | 185 | 100,00 |

| 11) ¿Las clases sincrónicas se realizan desde cuentas institucionales? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Sí | 158 | 97,53 |
| No | 1 | 0,62 |
| No sabe/No contesta | 3 | 1,85 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 11.1) ¿Todo el cursado pasa por el aula virtual o se manejan otras vías/plataformas como e-mail, Whatsapp, etc.? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Todo se lleva a cabo dentro del aula | 61 | 37,65 |
| La mayoría de las cosas pasan por el aula y se le suman otras vías como e-mail, Whatsapp. | 101 | 62,35 |
| Todo se llevó a cabo por otras vías como e-mail, Whatsapp | 0 | 0,00 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 11.2) ¿Las clases sincrónicas son grabadas y posteriormente subidas al aula como material asincrónico? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Sí | 107 | 66,05 |
| No | 54 | 33,33 |
| No sabe/No contesta | 1 | 0,62 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 12) ¿La bibliografía propuesta por el docente es subida al aula en qué formato? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Enlaces que redireccionan a las páginas de origen de la bibliografía | 1 | 0,62 |
| Directamente como recurso (pdf, Word, etc.) | 5 | 3,09 |
| Ambas | 156 | 96,30 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 12.1) Los materiales subidos al aula son: | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Bibliográficos (word, pdf, enlaces) | 3 | 1,85 |
| Audios | 0 | 0,00 |
| Videos. | 1 | 0,62 |
| Todos los mencionados anteriormente | 158 | 97,53 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 12.2) Al momento de plantear la clase y las actividades, ¿el docente utiliza diferentes recursos? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Sí | 159 | 98,15 |
| No | 1 | 0,62 |
| No sabe/No contesta | 2 | 1,23 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 12.3) En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, responda: ¿Cuáles? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Propios del aula virtual. | 3 | 1,85 |
| Externos. | 0 | 0,00 |
| Ambos. | 159 | 98,15 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 12.4) En caso de que la respuesta anterior sea/incluya externos, responda: ¿Cuáles? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Padlet | 78 | 33,91 |
| Bubbls | 1 | 0,43 |
| Soundcloud | 28 | 12,17 |
| Prezi | 1 | 0,43 |
| Otros | 122 | 53,04 |
| Total | 230 | 100,00 |

| 12.5) Al plantear el uso de recursos (propios o externos), ¿el docente explica cómo utilizarlos? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Sí | 91 | 56,17 |
| No | 69 | 42,59 |
| No sabe/No contesta | 2 | 1,23 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 12.6) En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, responda: ¿De qué manera? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Sube al aula un tutorial. | 25 | 27,47 |
| Lo explica el mismo. | 64 | 70,33 |
| Abre la posibilidad de que alguno/a de los y las estudiantes aporten experiencia en el uso. | 2 | 2,20 |
| Total | 91 | 100,00 |

| 12.7) Los recursos utilizados, ¿resultaron de fácil acceso y uso? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Sí | 162 | 100,00 |
| No | 0 | 0,00 |
| No sabe/No contesta | 0 | 0,00 |
| Total | 162 | 100,00 |

| 12.8) Las cuestiones de conectividad, ¿influyeron al momento de la implementación y utilización de los recursos? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Sí | 135 | 83,33 |
| No | 27 | 16,67 |
| No sabe/No contesta | 0 | 0,00 |
| Total | 162 | 100,00 |