

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



Trabajo Final Integrador

Año: 2023

“Caracterización de la cursada virtual 2021 de estudiantes de Bioquímica y Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP) en tiempos de pandemia”

Autora: Debora E. Moriconi

Directora: Elizabeth Cattaneo

Co-Directora: María S. Taglianetti

Contenido

Resumen	3
Problema, interrogantes y contextualización	5
Antecedentes de investigaciones similares	10
Objetivos	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
Marco conceptual	17
El oficio de estudiante universitario y sus dificultades	17
La evaluación universitaria	18
Experiencias estudiantiles en la pandemia	21
Metodología de trabajo	25
Sistematización y análisis de los datos	29
El oficio de estudiante universitario y sus dificultades	32
La evaluación universitaria	34
Las experiencias estudiantiles en la pandemia	44
Conclusiones	48
Anexo	51
Referencias	58

Resumen

El presente trabajo de indagación exploratoria se realizará en el marco de la cátedra de Bioquímica y Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Esta asignatura forma parte del ciclo básico de la carrera de Medicina y la comprensión e integración de sus contenidos contribuye a la formación profesional de los estudiantes y es clave para interpretar los saberes de materias posteriores. Para lograr estos objetivos es necesario por un lado, que los estudiantes comprendan los quehaceres que implica “ser estudiante universitario” los cuales facilitarán un satisfactorio rendimiento en la acreditación de la materia, y por otro, que el plantel docente diseñe sus estrategias didácticas en pos de ese fin y procure que la interacción docente-estudiante favorezca la autonomía y el criterio profesional de los estudiantes. De acuerdo con esta situación, esta investigación estudiará las estrategias y representaciones que los estudiantes de la cohorte 2021 desarrollaron durante la cursada virtual en el contexto de la pandemia del COVID-19, incluyendo sus experiencias en las instancias de parcial, con el objetivo de identificar los motivos que desencadenaron el bajo rendimiento académico que presentó esta cohorte de estudiantes. Para ello se llevará a cabo un análisis de caso de carácter cualitativo utilizando los datos de rendimiento académico durante la cursada y diseñando encuestas semiestructuradas que permitan una reconstrucción de las trayectorias reales de los estudiantes que cursaron la materia bajo dicho contexto con el propósito de elaborar un diagnóstico de las experiencias. La información obtenida será analizada a través de una técnica de inducción analítica. Las conclusiones del trabajo constituirán un aporte de valor en pos de mejorar la triada enseñanza-aprendizaje-evaluación entre los actores que desarrollen sus clases bajo la modalidad virtual. En particular, el análisis de las inquietudes planteadas ayudará a orientar tanto a los docentes de Bioquímica y Biología Molecular (BBM) como a otros colegas a la hora de diseñar nuevas estrategias didácticas evaluativas y de cursada con modalidad

virtual.

Problema, interrogantes y contextualización

El presente trabajo intentará indagar, conocer, y caracterizar las representaciones sociales, concepciones y estrategias de los estudiantes en relación a las cursadas virtuales producto de la pandemia y determinar las razones que provocaron el gran número de desaprobados y ausentes en los parciales.

En este sentido, *“las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás”* (Jodelet, 1986, p.474-475).

El fin perseguido tiene por intención analizar y comprender sus elecciones durante la cursada, discernir el aparente desinterés de los alumnos por llevarla al día, por participar activamente en las clases virtuales sincrónicas, y por consultar las dudas a los docentes así como también interpretar el desaliento y desilusión de los mismos durante las instancias de evaluación.

BBM constituye una de las materias troncales de segundo año (ciclo básico) de la carrera. En el formato presencial la cursada estaba conformada por clases teóricas llamadas Seminarios y clases prácticas denominadas Trabajos Prácticos, siendo ambas actividades de carácter obligatorio, con una carga horaria semanal de 3 horas cada una. Para acreditar la materia se deben aprobar 2 parciales (los cuales cuentan con sus instancias de recuperatorio) y un examen final, todos con una nota mínima de 4 puntos. BBM es una materia anual y sus contenidos están íntimamente relacionados con materias anteriores (principalmente Biología) y son la base para poder comprender los saberes de materias

posteriores como Farmacología, Patología y Bioquímica Clínica, entre otras, además de contribuir a la formación profesional como médicos de los estudiantes que eligen esta Casa de Estudios. Estos motivos comprometen a todo el plantel docente de la cátedra a asegurarse a través de las instancias de evaluación (parciales y examen final¹) que los estudiantes sean capaces de comprender y relacionar de manera integrada los conocimientos brindados en BBM.

En el cotidiano nuestra unidad de estudio considera a los conceptos de acreditación y evaluación como sinónimos. Sin embargo, Alvarez (2001) define que “ *la evaluación forma parte de un continuum y, como tal, debe ser procesual, continua, integrada en el curriculum y, con él, en el aprendizaje. No son tareas discretas, discontinuas, aisladas, insignificantes en su aislamiento. Tampoco es un apéndice de la enseñanza*” (p.3). Este concepto compromete la didáctica de las clases de los docentes, y modifica esquemas mentales previos de los estudiantes. En este contexto, Castorina (2017) propone que “*la modificación de las representaciones sociales en el aprendizaje depende de la propuesta de actividades a los alumnos en una situación didáctica que define el encuentro de los saberes en sala de clase del saber previo con el saber a enseñar organizados en una secuencia por el docente, nunca por fuera de ella*” (p.10).

El plantel docente de la cátedra de BBM durante el año 2021 estuvo constituido por 1 profesor titular, 5 profesores adjuntos, 10 jefes de trabajos prácticos (JTPs) y 20 ayudantes diplomados. Dentro de la estructura de la cátedra cumpla funciones de Ayudante Diplomado y estoy a cargo de 4 comisiones de estudiantes. Este papel implica no sólo la realización de los Trabajos Prácticos sino también la participación activa en los parciales y ocasionalmente en los exámenes finales que determina la cátedra. Ambas instancias son orales y la participación de todos los docentes en dichas actividades se debe a la gran cantidad de estudiantes que se anotan para cursar cada año y a rendir en cada mesa de examen. A

¹ Estos términos corresponden a lo mencionado en la Resolución 982 de la Facultad de Ciencias Médicas, UNLP. http://www.med.unlp.edu.ar/archivos/alumnos/reglamentaciones_resolucion_982.pdf

modo de ejemplo en el 2021, para la primera fecha del primer parcial se anotaron para rendir 919 estudiantes y se presentaron para ser evaluados 597.

El aumento del número de estudiantes matriculados para cursar BBM tiene su origen en la eliminación del ingreso restrictivo a la carrera de Ciencias Médicas de la UNLP en el año 2016, a partir del cual las modificaciones de la Ley de Educación Superior, (especialmente del artículo 7) dispusieron un ingreso libre e irrestricto para todos los aspirantes matriculados, adquiriendo así la capacidad de ingresar a la facultad y cursar las materias del primer año (Díaz, 2018, p. 6).

Como consecuencia, el crecimiento exponencial de estudiantes nativos y extranjeros año tras año, la ausencia de modificaciones edilicias pertinentes que permitan albergar a dicha población de estudiantes y la insuficiente cantidad de docentes disponibles que puedan abastecer las necesidades que los mismos requieren provocó que la calidad de la educación en esta Casa de Estudios haya virado drásticamente en estos últimos años. En particular, en BBM el hecho de no contar con los materiales suficientes para esta nueva cantidad de estudiantes suprimió la realización de dos Trabajos Prácticos de laboratorio.

Sumado a estos inconvenientes, la llegada de la pandemia del COVID-19 obligó a todo el sistema educativo a adoptar la modalidad virtual como única alternativa para que la educación sea posible. Este repentino desafío exigió a las cátedras a reestructurar rápidamente sus actividades para poder cumplir con la realización del ciclo lectivo. En particular, la cátedra de BBM dedicó mucho tiempo durante el período 2020-2021 a reorganizar la cursada de manera de poder brindar los recursos necesarios a los estudiantes en pos de facilitar la comprensión de los temas pertinentes de la materia. En este contexto, se sumaron a las clases ya disponibles en la modalidad presencial clases sincrónicas de consulta con profesores y JTPs, clases teóricas grabadas por los profesores a las cuales los estudiantes pueden acceder libremente por medio del Entorno Educativo de la Facultad y autoevaluaciones optativas semanales que tienen como objetivo ayudarlos a visualizar la

comprensión de los temas desarrollados, entre otros recursos didácticos.

En un principio pensamos que la virtualidad había sido la solución al incremento exponencial de estudiantes que recibimos cada año, pero para esta cohorte fue muy notoria la deserción de los mismos durante el primer cuatrimestre: muchos de ellos se inscribieron a la cursada de BBM pero no comenzaron, otros se conectaban a las clases, pero no participaban activamente y una gran cantidad de estudiantes se anotaban para rendir las instancias de parcial, pero luego no se presentaban o, lo más preocupante para los docentes, desaprobaban en forma masiva el primer parcial (este resultado puede observarse en la Tabla 3A que se discutirá más adelante). Incluso, este lamentable suceso fue más abrupto durante el año 2021 en comparación con el año anterior.

Esta problemática nos tomó por sorpresa y fue sumamente desalentador para una cátedra que dispone de docentes responsables y comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En mi caso particular, me resultó alarmante y angustiante llenándome de preguntas sin respuesta. ¿Este suceso será producto de clases dadas bajo una modalidad virtual? o ¿La cátedra tendrá que implementar nuevas estrategias didácticas que ayuden a mejorar esta situación? Estos son algunos de los interrogantes que me planteo y que me gustaría responder en este trabajo final.

La enorme preocupación sobre esta situación me invitó a preguntarles a mis estudiantes si podían darme algún motivo que ellos identifiquen como causante de esta situación. De acuerdo con esta indagación este es un hecho que trasciende a nuestra materia, es decir, que en otras materias del mismo año suceden eventos similares. Este dato preliminar me lleva a preguntarme si los estudiantes que comenzaron la universidad en este contexto de pandemia no pudieron adquirir los conocimientos necesarios para sortear los obstáculos que la vida universitaria exige. Entre ellos podemos mencionar: los regímenes y modalidad de cursada, la cantidad de contenido a estudiar, el cambio de dinámica con los docentes en comparación con el colegio secundario, entre otros. Todos estos cambios se dan en

simultáneo y afectan principalmente a aquellos que cursan los primeros años de la carrera. Además, el aislamiento y la ausencia de actividades en la facultad ¿podrían haber impedido que los alumnos se relacionen naturalmente como sucedía antes de la pandemia, facilitando su integración y desempeño académico? ¿Habrá desencadenado la ausencia de internet y/o de un espacio apropiado para el estudio en muchos hogares el desinterés de los estudiantes?

Los resultados y conclusiones obtenidas del presente trabajo podrán aportar información valiosa que ayude a orientar a otros colegas que presenten en sus prácticas docentes inconvenientes similares como así también a los docentes de nuestra cátedra, en pos de mejorar la didáctica de estas clases virtuales, las cuales, debido a la alta matrícula de nuestra materia han llegado para quedarse, independientemente de la finalización de la pandemia. A su vez, estos estudios podrían ser un puntapié para indagar otras problemáticas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación entre estudiantes y docentes que decidan continuar desarrollando sus clases bajo la modalidad virtual.

Antecedentes de investigaciones similares

Este trabajo toma como referencia diferentes investigaciones que aportan a pensar la problemática de indagación.

Un primer conjunto de investigaciones son aquellas que evidencian que la diversidad y heterogeneidad de la población estudiantil que se integra a las carreras universitarias constituye una variable clave en el éxito y el fracaso académico posterior a su ingreso (Bourdieu y Passeron, 2009; Perrenoud, 1990). Estos autores sugieren que las desigualdades surgen de la interacción entre los condicionantes económicos y culturales y las prácticas del sistema educativo.

En lo que respecta a la combinación estudio-trabajo-rendimiento académico, los resultados obtenidos son variados. Busso (2020) recopila la información de estudios basados en datos micro y sugiere que la disminución en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios que trabajan es directamente proporcional a la cantidad de horas dedicadas a la jornada laboral (p.78). Sin embargo, Rhum (1997) propone que los estudiantes trabajadores utilizan su tiempo de manera más eficiente, reduciendo las consecuencias negativas sobre el tiempo escolar. En esta línea, Fazio, (2004) propone que las horas trabajadas tendrían un resultado positivo en el rendimiento de los estudiantes cuando tienen relación con los estudios realizados y la jornada laboral es moderada. En consonancia con estas ideas, un análisis de trabajos científicos dentro del campo de las ciencias sociales, que analiza empíricamente los factores que inciden sobre el rendimiento académico y el abandono de los estudios en el nivel de grado en las universidades nacionales de la Argentina sugiere que la cantidad de horas trabajadas, en particular al comienzo de los estudios, afecta negativamente el rendimiento (García de Fanelli, 2014, p.23).

En cuanto a los factores sociales, Bourdieu y Passeron (2009) proponen que los estudiantes se encuentran diferenciados por origen social y futuro profesional, diferencias que la universidad contribuye a perpetuar, transformándolas en mérito individual. De esta manera,

los autores permiten dar cuenta de que lo que existe no es una condición de estudiante única sino una pretensión de unidad asociada a una supuesta “esencia” del ser estudiante, marcada por las rutinas propias de las actividades académicas y sus exigencias, así como por los momentos y espacios de tiempo libre, que suponen una licencia de las responsabilidades sociales y laborales (Alcoba, Garatte, y Hernando, 2019, p.3). Este trabajo el autor toma a la cohorte 2016 de estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación como unidad de estudio y sugiere que los mismos presentan mayores dificultades en el proceso de integración a la vida universitaria durante el primer año, visualizando así fenómenos de desgranamiento temprano en dicha población. Por su parte Kaplan (2021) sugiere que las transformaciones de la vida educativa han tenido efectos en la organización socio-psíquica que supone el “ser estudiante” en lo referido a las ritualidades y a las formas habituales de hacer escuela (universidad).

La emergencia epidemiológica, produjo una ruptura en lo cotidiano al interrumpir la suspensión de clases presenciales de todos los niveles y modalidades del sistema escolar. Esta ruptura no se produjo en los hogares de las y los adolescentes de la misma manera, aunque el grado de vulnerabilidad fue diferente según las circunstancias (p.181). Un estudio descriptivo-cualitativo basado en entrevistas a docentes y directivos de escuelas pertenecientes al nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca sugiere que la desigualdad escolar se intensificó en tiempos de pandemia, siendo más notorio en sectores con pocos recursos tecnológicos. En este sentido algunos autores comentan que, debido a su aplicación de mensajería gratuita y su utilidad para su uso en el sistema educativo, la plataforma WhatsApp fue el recurso tecnológico de comunicación más utilizado en las escuelas (Schwal, 2021,p. 23;28). En esta línea, Cannellotto (2020) sugiere que los sectores más vulnerables no cuentan con los dispositivos ni la conectividad necesaria, siendo el teléfono celular la principal herramienta de conexión (p.220).

En lo que respecta a la Educación Superior, la llegada de la pandemia del COVID-19 obligó

a todas las universidades a adaptarse a la formación en línea. Entre los estudios realizados podemos mencionar el de Pierella y Borgobello, (2021) quienes realizaron un cuestionario virtual a estudiantes de primero y segundo año de la Universidad Nacional de Rosario que cursaron bajo la virtualidad forzosa en tiempos de pandemia. Las respuestas de los estudiantes *“guardaron relación con las condiciones sociotécnicas para llevar adelante las actividades virtuales, el acceso a la nueva cultura institucional, el vínculo con docentes y pares, la organización de los propios tiempos para las tareas académicas, las valoraciones sobre las ventajas y desventajas de la modalidad de acompañamiento virtual y, por último, la dimensión afectiva, es decir, los modos en que referían a los sentimientos y emociones experimentados durante este período”* (p.3).

Además de estas nuevas dificultades expresadas por los estudiantes pandémicos, la Educación Superior se vió atravesada también por el desafío de crear nuevas estrategias evaluativas, dado que en tiempos de pandemia estas estuvieron mediadas únicamente por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Esta propuesta debía asegurar que los estudiantes pudieran acreditar sus materias en las condiciones apropiadas, al igual que como lo hacían de modo presencial. A diferencia de la Universidad presencial tradicional, donde las aulas virtuales son un complemento del esquema de enseñanza, se podrían plantear nuevas construcciones curriculares adaptadas a las normas impuestas por las nuevas tecnologías lo que nos lleva a indagar cómo ha variado el rendimiento académico en la modalidad virtual en comparación con la presencial. En este sentido, Alverti, Picco, De Luca, Cattaneo y Peral García (2020) realizaron una descripción de la experiencia de las cohortes 2019 (cursada presencial) y 2020 (cursada virtual) de estudiantes de Genética General de la carrera de Ciencias Veterinarias de la UNLP y mostraron, por un lado que la implementación de una evaluación mediada por TIC fue satisfactoria, y por el otro, la comparación de ambas cohortes de estudiantes les permitió identificar virtudes y defectos de la implementación de estas tecnologías. Por su parte Asprella y Martínez Waltos (2021)

plantean que, *“volver a narrar es resignificar las experiencias de evaluación vividas, enunciar sentidos en las historias subjetivas de la evaluación que se recrean en la propuesta de renombrar y recrear experiencias que no pretenden seguir un orden cronológico y objetivo, pero sí a un entramado lógico-subjetivo”*. (p.6). Estos autores llevaron a cabo un Proyecto de investigación de construcción colectiva en el que indagaron las representaciones sociales en relación a la evaluación de 30 docentes universitarios en ejercicio. Las referencias simbólicas de los cursantes ponen en evidencia la necesidad de cambiar esquemas tradicionales de evaluación universitaria, en los cuales se evidencia la relación asimétrica entre el docente y el estudiante.

Además de estos problemas, los estudiantes universitarios están atravesados por el fenómeno de masividad desde hace ya varios años. El ingreso irrestricto de los aspirantes a la universidad conlleva a dificultades académicas diferenciales que se ven reflejadas en una gran deserción de los estudiantes en los primeros años de las carreras. Para enfrentar esta problemática, uno de los mayores cambios en el curriculum universitario ha sido orientado a disminuir la deserción universitaria en el primer año, agregando distintos dispositivos como programas de apoyo a cursos tradicionalmente difíciles, servicios de información y programas de orientación, tutores, consejeros y mentores, y seminarios de escritura (Ezcurra, 2011). La UNLP ofrece de forma gratuita desde el año 2008 una instancia de contención, formación y apoyo educativo para las áreas de Biología, Matemática, Práctica de Lectura y Comprensión de Textos Académicos, Física y Química, dictados por docentes universitarios con reconocida experiencia. El Programa está orientado a apoyar la inserción y permanencia durante el primer año de los trayectos de formación en las diferentes unidades académicas de la UNLP y también apunta a fortalecer la formación de los alumnos que se encuentran en el último año de la Escuela Secundaria para su ingreso a la Universidad.

En consonancia con estas ideas, lo que se pone en juego es el compromiso del docente de

hacerse cargo de la diversidad de enfoques y la inclusión de los múltiples modos de construcción del conocimiento propio del campo o área de que se trate. Esto rebasa la mirada de la construcción curricular, entendida a modo de guía donde el docente no sólo considera la estructura conceptual por transmitir, sino que clama en atender procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan una efectiva apropiación de las ideas consolidadas y un propio cuestionamiento de éstas. Teniendo todo esto, como pretensión última, ofrecer a los estudiantes una relación diferente con el conocimiento (Edelstein, 2005). Diaz (2018), docente de primer año de la Facultad de Ciencias Médicas, describe esta problemática en el contexto de su cátedra, y resalta la importancia de considerar la masividad con la calidad educativa no como un “enfrentamiento”, sino como un “encuentro” en el cual deben trabajar los docentes y los estudiantes. Para el logro de esta misión, es indispensable trabajar sobre nuevas y superadoras estrategias de enseñanza, que tengan como objetivo un aprendizaje genuino, desprendido de la falsa e inversa asociación recursos-calidad-cantidad.

Estas ideas suponen el comienzo del estudio de las nuevas estructuras mentales que docentes y estudiantes deben construir, producto de los cambios inherentes de la vida universitaria especialmente para los estudiantes de los primeros años, la “virtualidad forzosa” vivida en tiempos de pandemia, la masividad universitaria que atraviesa a la Educación Superior, la evaluación universitaria mediada por las TIC, entre otras cuestiones. El análisis de las representaciones y experiencias que los estudiantes desarrolladas en este trabajo debe ser un inicio de nuevas formas de pensar y repensar las clases en la universidad, especialmente para aquellos que continuarán bajo esta modalidad de cursada. Probablemente, *“el manejo de plataformas de reunión, la utilización de nuevas redes sociales, y diversas herramientas tecnológicas se integre al proceso educativo, amplíe canales y espacios para educarse y facilite el levantamiento de evidencias en una evaluación del aprendizaje, donde las pautas de papel y lápiz se transformen en procesos*

de evaluación participativos, auto y coevaluativos con interacción y resultados en tiempo real” (Astorga, 2021, p.15).

Objetivos

Objetivo general

Caracterizar las representaciones, ideas y estrategias que los estudiantes de la asignatura Bioquímica y Biología Molecular del segundo año de la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP) llevaron adelante durante el ciclo lectivo 2021 para comprender los motivos que provocaron la masiva ausencia y fracaso estudiantil en las instancias de evaluación.

Objetivos específicos

- Conocer las percepciones de los estudiantes de la cohorte 2021 que conformaron la cursada de Bioquímica y Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP respecto de las cursadas sincrónicas y sus estrategias de cursada.
- Identificar los tipos de vínculos entre los estudiantes y los docentes en la modalidad virtual de Bioquímica y Biología Molecular a lo largo de la cursada.
- Analizar e identificar las representaciones y estrategias pedagógicas de los docentes llevadas adelante para ver sus fortalezas y debilidades.
- Comprender las concepciones de los estudiantes en relación a las instancias de evaluación e identificar las debilidades que se evidenciaron con la ausencia y fracaso en los parciales.

Marco conceptual

Partiendo de la necesidad de conocer las estrategias, representaciones y recorridos de los estudiantes en la cursada virtual de la materia se realizará un resumen de los aportes que han realizado varios autores en torno al oficio de ser estudiante universitario y las dificultades que ello implica, la evaluación en la universidad y por último recopilar diversas experiencias áulicas de los estudiantes en tiempos de pandemia.

El oficio de estudiante universitario y sus dificultades

La categoría de “estudiante universitario” demanda un constante aprendizaje a medida que los alumnos transitan su paso por la universidad. Esta práctica implica la adquisición de dos conceptos que Malinowski, (2008) denomina “afiliación institucional” y “afiliación intelectual o cognitiva”, que permiten a los estudiantes convertirse en miembros competentes de la comunidad universitaria (p.807). En relación con estas nociones, Panaia (2015) propone que, la construcción de una afiliación a la universidad implica por un lado, formas de funcionamiento, códigos, reglas, tiempos y sociabilidad que exige el ingreso a la institución universitaria y por otro, involucra cuestiones vinculadas a las características de la escuela secundaria de origen de los estudiantes, al pasaje de una institución a otra, a la historia familiar de los mismos, y al curso que siga su círculo social, entre otros (p.24).

Estas ideas nos ayudan a reflexionar que la vida universitaria trae consigo una serie de exigencias que no pueden ser naturalizadas y adquiridas de manera espontánea por nuestros estudiantes. Los estudiantes que transitan los primeros años de la carrera de grado precisan un mayor acompañamiento y contención que aquellos alumnos más avanzados, que se supone ya han adquirido los quehaceres necesarios para afrontar tales demandas. Continuando con estas ideas, un estudio de indagación a estudiantes universitarios de la Facultad de Avellaneda, Universidad Tecnológica Nacional, sugiere que *“muchos de ellos expresan dificultades para comprender el funcionamiento universitario, pautar y organizar los*

tiempos que dedicarán a la universidad, elaborar una metodología de estudio, construir una estrategia personal que les permita transitar los primeros años de una manera satisfactoria” (Rio y Somma, 2016, p.17) Estos autores sugieren que la carencia de las competencias necesarias para desenvolverse en la universidad podría deberse a condiciones de origen (débil formación del colegio secundario o ciertas capacidades individuales) y que sería fructífero repensar la vinculación entre la formación universitaria y el nivel medio.

La falta de consideración de tales necesidades estudiantiles se vió reflejado en la toma de decisiones que distintos gobiernos han tenido a lo largo del siglo XX. Una de las medidas adoptadas fue la expansión masiva de la matrícula en las universidades de América Latina. Ezcurra (2011) manifiesta que el proceso de masificación se caracteriza por ser una *“inclusión excluyente”* según clases y sectores sociales. Este concepto hace referencia a dos ideas contrapuestas: por un lado, el acceso a la universidad de las clases sociales antes excluidas (aparente inclusión), y por otro, el bajo porcentaje de graduados universitarios correspondiente a estos sectores sociales (p.22). Araujo, (2017) propone que este tipo de medidas podrían haber contribuido al sostenimiento del abandono, la ralentización de los estudios y la baja cantidad de graduados en dichas universidades. Carli, (2008) sugiere que estos fenómenos podrían inscribirse en lo que Dubet, (2006) denominó *“el proceso de declive de las instituciones modernas”*. En consonancia con estas ideas, Araujo, (2017) concluye que el abandono, el retraso de los estudios y la disminución de graduados son fenómenos complejos y multicausales, por lo que no es posible lograr un éxito con medidas aisladas y homogéneas.

La evaluación universitaria

En relación con las problemáticas del apartado anterior, Araujo (2016) sugiere que el aumento en el número de estudiantes desaprobados en las instancias de acreditación, fundamentalmente en los primeros años, acarrea un retraso académico y elevados índices

de deserción del alumnado universitario (p.91). Me parece pertinente comentar en esta sección ciertas nociones sobre la evaluación universitaria que se ven reflejadas en nuestras aulas y retomar algunas reflexiones que han hecho al respecto diversos autores.

En primera instancia, se suele ver al término evaluar como un sinónimo de “examinar” o “tomar examen” en distintos momentos de la enseñanza para el control del aprendizaje de determinados contenidos disciplinarios (Araujo 2016, p.85). Esta idea está incorporada naturalmente en muchas de nuestras prácticas universitarias, sin ser BBM la excepción. Como se mencionó anteriormente, la aprobación de esta materia está condicionada a la resolución satisfactoria de dos parciales orales y un examen final también oral.

Frente a este escenario, es importante retomar la distinción entre el concepto de evaluación y el concepto de acreditación propuesta por Diaz Barriga (1985). Según el autor, la evaluación se relaciona con el estudio de las condiciones que afectan el proceso de aprendizaje, con las formas en que éste se originó, con las intervenciones docentes y su relación con el aprendizaje, con el estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal e individual. En esta línea, Álvarez Mendez (2001) sugiere que la evaluación no constituye un apéndice de la enseñanza sino que es parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje, desempeñando funciones de diagnóstico, corrección, comprobación y prevención de necesidades, de tasación sobre lo hecho. Así, en las prácticas evaluadoras del aula se valoran conocimientos pero también rasgos personales como gestos, miradas, y silencios, entre otros. (Perrenoud, 2008). En cambio, la acreditación se define como la verificación de ciertos productos de aprendizaje previstos curricularmente, que reflejan un mínimo requerimiento por parte de los estudiantes para la aprobación de un curso. Estas evidencias pueden ser trabajos escritos, presentaciones orales, monografías, ensayos, prácticas, reportes, investigaciones, dramatizaciones, portafolios, obras artísticas, etc. (Diaz Barriga, 1985).

En segunda instancia, el sistema evaluador universitario presenta varias incongruencias

entre lo que propone en un discurso basado en la evaluación del aprendizaje y lo que realmente sucede en las prácticas educativas. Entre estas contradicciones podemos mencionar: que la complejidad de la evaluación está *“en manos de personal profano e improvisado”* (haciendo referencia a los profesionales que ejercen la docencia universitaria sin haber sido formados para ello); por otro lado, se les afirma a los estudiantes que lo importante es el aprendizaje cuando solo se toman en cuenta las calificaciones; y finalmente, se pretende mejorar la evaluación sin cambiar las condiciones en las que se enseña, entre otras Moreno (2011). En este contexto el autor sugiere que *“la formación teórica y conceptual de la evaluación centrada en el aprendizaje es vital...; que es necesario reconocer que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos complejos...; que es pertinente aprender de la evaluación e incluir al alumnado en la misma...; y que es preciso distinguir las funciones administrativas de la evaluación que buscan la rendición de cuentas mediante la acreditación, de las funciones pedagógicas que buscan promover el aprendizaje de los educandos”*, entre otras (p.123).

Basado en estas ideas, Álvarez, (2003) propone que es esencial *“sustituir la enseñanza basada en la transmisión del conocimiento que conlleva un aprendizaje memorístico y rutinario y sólo garantiza un éxito fugaz, a un aprendizaje basado en el entendimiento y en el desarrollo de habilidades intelectuales que facilitan establecer nexos interdisciplinarios para la formación integral del pensamiento de quien aprende”* (p.106-107). Bajo esta perspectiva, el autor propone que la evaluación debe ser una actividad crítica, constructiva y estar al servicio de quien aprende. De esta forma, el estudiante puede identificar cuál es su falla, por qué y de qué modo superar la dificultad que aparece y el profesor, lejos de ser un simple calificador, cumplir un papel de orientador y formador del estudiante para que este desarrolle sus capacidades y habilidades de aprendizaje, a la vez que lo prepare para otras nociones y para la construcción de respuestas a situaciones nuevas. En esta línea, Anijovich y Cappelletti (2017) sugieren que la evaluación para el aprendizaje es una práctica

metacognitiva ya que promueve por un lado, el diálogo con los estudiantes a fin de crear oportunidades para que ellos expresen sus ideas y visibilicen sus concepciones erróneas, y por otro permite que el docente identifique en qué parte del recorrido del aprendizaje se encuentran los estudiantes.

Conocer las estrategias y concepciones de los estudiantes de BBM pondrá de manifiesto cuál es el rol que los docentes ejercemos al momento de encarar la evaluación de nuestros estudiantes universitarios y los antecedentes mencionados serán un puntapié para reestructurar futuras formas de evaluar y diseñar clases que permitan identificar de manera temprana las problemáticas a solucionar y contribuyan a una mayor inclusión, retención y graduación de los estudiantes.

Experiencias estudiantiles en la pandemia

Las tecnologías actuales implican nuevas formas de aprender y traen consigo otros desafíos a la hora de desarrollar las clases y evaluar. En el presente apartado profundizaremos sobre las experiencias que los estudiantes han vivido en estos tiempos de aislamiento provocados por la pandemia del COVID-19.

La era de Internet se caracteriza por haber generado cambios en las formas en la que los estudiantes reflexionan sus aprendizajes y construyen el conocimiento, y en las estrategias que eligen los docentes cuando estos son críticos de los entornos tecnológicos (Lion, 2005). En este sentido, Maggio (2012) propone el concepto de *“inclusiones genuinas”* a aquellas situaciones en la que los docentes reconocen que ciertas tecnologías atraviesan los modos en que el conocimiento se produce, difunde y transforma, y entonces, consideran necesario dar cuenta de estos atravesamientos y emularlos en las prácticas de la enseñanza” (p.4).

Para ejemplificar este concepto, podemos mencionar que la facilidad en el acceso a la información lleva al docente a tener que ayudar al estudiante a discernir lo que es válido de lo que no. El análisis de las trayectorias reales de estudiantes y graduados de las Carreras

Virtuales de la Universidad de Quilmes muestra que para desarrollar estudios virtuales es esencial el manejo del campus virtual que da soporte a la propuesta educativa, el conocimiento de los distintos espacios, materiales, foros y recursos, así como su uso correcto, el conocimiento de los canales de ayuda que existen, las acciones académicas que se deben realizar, los servicios disponibles y el modo de acceder a ellos (Sepúlveda, 2016, p.101). En consonancia con estas ideas, los docentes de la UNLP disponen de capacitaciones permanentes para el desarrollo de la educación a distancia, contando en la actualidad con varias carreras de posgrado aprobadas que se encuentran en funcionamiento o en vías de comenzar (González y Martín, 2017, p.10).

La llegada de la pandemia del COVID-19 obligó a las instituciones educativas a llevar a cabo sus actividades bajo la modalidad virtual. Esta idea ya se gestaba en años previos dada la necesidad de volver a pensar lo que sucede en el aula universitaria (Maggio, 2020). En su conferencia, la autora sostiene que es necesario reinventar la clase universitaria desde un trabajo colectivo en un sentido horizontal, en el que los estudiantes puedan participar. Continuando con su discurso, plantea la necesidad de modificar el sentido de las clases en la universidad ya que los modos actuales de transmitir el conocimiento y la profunda transformación de nuestros estudiantes universitarios forman parte de cambios culturales profundos que repercuten en la universidad y que es urgente atender (Maggio, 2020).

Sumado a estas necesidades, el decreto presidencial de aislamiento social preventivo y obligatorio establecido en Marzo del 2020 que produjo la interrupción repentina de las clases presenciales y el abrupto pasaje a la educación remota, de emergencia o virtualidad forzosa de todo el sistema educativo impactó abruptamente en la docencia universitaria, en las prácticas de la enseñanza, en las relaciones de los actores y en el modo de circulación, producción, construcción y distribución del conocimiento en las aulas universitarias (Morandi, 2021, p.3).

En un análisis de la educación a partir de narraciones de docentes de ocho países, se

plasmaron preocupaciones sobre las dificultades en la organización de los tiempos; problemas de conectividad y acceso a dispositivos para el trabajo pedagógico; el propio cansancio docente a partir de la necesidad de producción de materiales específicos; insuficiente preparación tanto de estudiantes como de docentes para afrontar la enseñanza desde estas modalidades; entre otras (Proença y Borgobello, 2020, p. 9-10). Un estudio de indagación en la Universidad de la República en Uruguay sugiere que los estudiantes asociaron su rendimiento a aspectos vinculados a su participación y dificultades para desarrollarla (Temesio, García, y Pérez, 2021, p. 368).

En esta línea, otra investigación sugiere que los estudiantes de los primeros años vivieron una profunda sensación de ajenidad con el conocimiento, resultando recurrentes expresiones del estilo *no entiendo nada, me cuesta comprender, siento que no estoy aprendiendo* y demás alusiones a esa suerte de extrañamiento que suele caracterizar a las experiencias de llegada a un universo simbólico, discursivo y disciplinar novedoso. Por otro lado, expresaron una ausencia de límite entre el tiempo de estudio y el tiempo de descanso. Es decir que, la virtualidad se mostraba como un *“presente continuo”*, con pocas posibilidades para establecer fronteras entre temporalidades y espacios diferentes (Pierella y Borgobello, 2021, p.7-8).

De acuerdo con Maggio (2020), el tiempo se encuentra alterado y urge una redefinición del mismo. Además, propone que es esencial cambiar la educación enciclopédica y explicativa tradicional por una educación basada en un *currículum* minimalista, es decir, una educación centrada en lo que es relevante enseñar para poder crear un conocimiento original, aprendizaje que demandan los estudiantes de hoy. Para ello, es pertinente fomentar el diálogo y los trabajos en colaboración dejando a un lado las clases expositivas de los docentes. Según palabras de la autora: *“Las actividades sincrónicas deben ser una experiencia que valga la pena ser vivida”*.

Los desafíos educativos en el marco de la emergencia sanitaria abrieron puertas a nuevas

propuestas universitarias que tienden a que el estudiante sea el centro de su propia formación, y donde la función del docente es brindar herramientas que los ayuden a construir el sentido común durante la búsqueda de contenidos, saldando sus dudas y atendiendo sus necesidades, especialmente en los estudiantes de los primeros años de su carrera de grado. Dicho de otro modo, los ambientes virtuales de aprendizaje permitieron ver que existen numerosos recursos disponibles para que los estudiantes puedan interactuar con los contenidos, compañeros y docentes (Armendano, González, Camino y Martorelli, 2021, p.412). Por su parte, Martello, V., Cleve, A., Gianfrancisco, J., Carreño, M., y EJ, S. (2019) mencionan otras ventajas como son que esta modalidad de aprendizaje ha reducido los tiempos de traslado a las instituciones permitiendo poder hacer uso de ese tiempo para otras actividades así como también la reducción de costos económicos. Estos autores también relatan la aparición de ciertas dificultades, tales como pérdida de contacto físico (gestos, miradas, intercambios espontáneos) entre estudiantes y docentes y desconfianza en los saberes adquiridos por estos canales virtuales y en los sistemas de evaluación (p.25-26).

A estas conclusiones se sumarán las que surjan del presente trabajo, que son el producto del análisis de las representaciones y trayectorias académicas que los estudiantes de BBM de la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP) han construido en este período de aislamiento obligatorio.

Metodología de trabajo

El presente trabajo se encuadra en un enfoque cualitativo, dado que supone informar con objetividad, claridad y precisión observaciones del mundo social y experiencias personales de un sujeto real (Monje Álvarez, 2011). De acuerdo con el autor estas experiencias se recogen a través de distintas técnicas, tales como entrevistas, historias de vida, análisis de caso o análisis documental del investigador. En particular, esta investigación comprende un estudio intrínseco de caso, de carácter etnográfico.

Por un lado decimos que esta investigación es un estudio de caso dado que como lo define Stake, (2005), un caso es un sistema integrado y complejo en funcionamiento cuyo objetivo primordial es que el investigador pueda comprenderlo en sí mismo, sin ser relevante el entendimiento de otros casos. Según palabras del autor: *“se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último”* Stake, (2005, p.5) . Además, lo llamamos estudio intrínseco de caso dado que mi rol docente como Ayudante Diplomado se encuadra en la mencionada asignatura; por lo que existe un interés intrínseco en tomar como objeto de estudio este caso, sin ser importante la elección de otro (Stake, 2005).

Por otro lado, se encierra bajo el carácter de etnográfico exploratorio. Desde esta perspectiva, la etnografía *“reconstruye conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares, delimitadas en tiempo y espacio y la selección del contenido histórico y social de dichas realidades es producto del proceso normal de observación del investigador”* (Rockwell, 1993, p.2). Esta indagación tuvo como objetivo reconstruir las realidades sociales de la cursada de los estudiantes de BBM durante el año 2021 a partir del análisis de las encuestas realizadas.

En esta indagación la unidad de observación fue el grupo de estudiantes de BBM que

conformaron la cursada 2021 y la unidad de análisis se refiere a tomar conocimiento de las estrategias y experiencias personales que los estudiantes llevaron adelante durante la cursada, con el fin de comprender el progresivo desgranamiento que se observó a lo largo de la misma y el enorme número de estudiantes desaprobados específicamente durante las instancias de parcial.

Para cumplir con estos objetivos, se realizó primeramente un análisis de los datos de cursada correspondiente a todos los estudiantes inscriptos en los ciclos lectivos 2019, 2020 y 2021. Específicamente, se llevó a cabo un recuento de los que aprobaron, promocionaron, desaprobaron y abandonaron la materia en cada uno de esos años. Esta información permitió interpretar y reconstruir el rendimiento académico de los estudiantes en un contexto de pandemia (año 2020 y 2021) y compararlo con el desempeño de los mismos en un contexto de cursada totalmente presencial (año 2019).

Para aprobar la cursada de BBM se deben resolver 2 parciales orales, obteniendo en cada una de ellas 4 ó más puntos. Para rendir cada uno de estos parciales los estudiantes tienen la posibilidad de elegir 3 fechas distintas sobre 4 disponibles. Una vez aprobada la cursada, los estudiantes deben rendir también de manera oral un examen final para acreditar la materia. Además, existe el régimen de promoción sin examen final en el que los estudiantes solo deben aprobar ambos parciales pero con 7 o más puntos para acreditar la materia.

Para realizar la indagación personalizada se enviaron por mail y por la página de Instagram de la cátedra encuestas individuales semiestructuradas a todos los estudiantes inscriptos en la cursada. Las mismas estuvieron confeccionadas con preguntas que permitieron documentar las representaciones sociales de los estudiantes, indagar sobre sus trayectorias y quehaceres y comprender sus emociones y percepciones durante el año de cursada y en las instancias de parcial. Las encuestas fueron anónimas y diseñadas en formularios de Google, un formato familiar para los estudiantes. En las mismas se realizaron preguntas relacionadas a los siguientes temas: parciales, metodología y estrategias de cursada,

conectividad a internet y recursos tecnológicos disponibles, así como también preguntas personales relacionadas a sus vivencias durante la situación de pandemia. Cabe aclarar que ninguna de las mismas fueron de carácter obligatorio. El detalle de las preguntas utilizadas en la encuesta se encuentra disponible en el Anexo.

La encuesta fue diseñada con preguntas de formato cerrado y abierto. Las preguntas de formato cerrado son aquellas que se formulan con opciones de respuestas predeterminadas para elegir. Este tipo de preguntas permite acotar las respuestas posibles para facilitar su análisis posterior. Los resultados que surgieron del análisis de estas preguntas se presentaron en forma de tablas o de gráficos de barra o de torta, de acuerdo con la opción que mejor represente su comprensión y visualización. Las preguntas de formato abierto son aquellas en las que se ofrece al estudiante un espacio para expresar su opinión redactando su respuesta de manera libre. Varias de las preguntas de formato libre complementan las preguntas de formato cerrado, permitiéndole al estudiante explicar por qué marcó una u otra opción, o agregando opciones de respuestas que no estaban previstas. Este tipo de preguntas brindan una información mucho más rica y detallada, en el sentido de que pueden aparecer opciones que no se habían tenido en cuenta al momento de diseñar la encuesta, pero son también más complejas de analizar.

Para poder describir los sentidos o significados que permitieron comprender la realidad estudiada se llevó a cabo un análisis de tipo interpretativo de los datos, basados en la inducción analítica, técnica de análisis mediante la cual la hipótesis se genera a partir de los datos y no a priori. El investigador debe llevar a cabo procesos de condensación de la información obtenida de manera de poder pensar en significados, sentido, categorías y conclusiones. De esta manera, la lógica de la generalización se realiza posteriormente a la interpretación de los datos (Schettini y Cortazzo, 2015).

Durante este proceso se examinaron los datos de cursada y la encuesta como un todo. Se realizó un análisis exhaustivo de los datos de cursada y de las respuestas obtenidas para

cada una de preguntas, anotando las ideas principales y se estableció un sistema de puntuación o ponderación para detectar temas o planteos recurrentes. Una vez clarificadas estas enunciaciones se plantearon una o varias hipótesis de trabajo y finalmente, se redactaron las conclusiones que demuestran la verosimilitud de las afirmaciones.

Sistematización y análisis de los datos

En este apartado analizaré los datos de cursada y las encuestas realizadas a los estudiantes que cursaron la materia durante el año 2021 agrupando los resultados en tres grandes temas: el oficio del estudiante universitario y sus dificultades, la evaluación universitaria y las experiencias estudiantiles en la pandemia.

La encuesta fue realizada durante los meses de noviembre y diciembre de 2021 a todos los estudiantes que se inscribieron en la asignatura ese año. Los datos mostraron que si bien sólo el 10% (315 estudiantes) del total de inscriptos contestó la encuesta, la misma fue representativa entre aquellos estudiantes que aprobaron o promocionaron, y aquellos que desaprobaron los parciales (estos resultados se detallarán en la Figura 3).

Para comenzar, y con el fin de contextualizar los tópicos mencionados, abordaremos a priori diversos aspectos sociales y relacionados a sus conocimientos previos que caracterizan al grupo de estudiantes que cursaron BBM durante el año 2021.

A la cursada de BBM arriban alumnos que están forjando su identidad como estudiante universitario, es decir que el perfil de estudiante de segundo año se encuentra en pleno proceso de maduración de su "*afiliación institucional e intelectual*" (Malinowski, 2008). Además, el crecimiento exponencial de estudiantes en la Facultad de Ciencias Médicas producto de la eliminación del ingreso restrictivo y la falta de designación de nuevos cargos docentes que puedan solventar las necesidades de nuestros estudiantes dificulta aún más su desempeño académico año tras año.

La cohorte 2021 de estudiantes transitó su primer año de vida universitaria bajo el contexto de aislamiento preventivo y obligatorio, realizando la totalidad de sus clases bajo la modalidad virtual, sin aprender situaciones cotidianas de la vida universitaria.

La currícula de primer año contiene tres materias obligatorias: Anatomía, Histología y Biología. Los datos de la encuesta muestran que solo el 22% de los estudiantes iniciaron la cursada de BBM habiendo aprobado los tres exámenes finales correspondientes a estas

materias de primer año, mientras que el 24% había aprobado solo las 3 cursadas (Tabla 1). Los contenidos propuestos en dichas materias, especialmente en Biología, aportan los conocimientos básicos necesarios para la comprensión de los conceptos que BBM tiene como fin.

Tabla 1:

Porcentaje de estudiantes que iniciaron la cursada de BBM con 1, 2 ó 3 cursadas o exámenes finales de 1° año aprobados.

cantidad de materias	% de estudiantes con cursadas de 1° año aprobadas	% de estudiantes con exámenes finales de 1° año aprobados
1	46	59
2	30	19
3	24	22

Desde el punto de vista sociodemográfico y económico la población encuestada está compuesta por un 75% de estudiantes argentinos, siendo los brasileños el grupo mayoritario de extranjeros latinoamericanos inscriptos (13%). En cuanto a la edad, el 42% de los estudiantes posee 20 años o menos, el 37% tiene entre 21 y 25 años, el 13% entre 26 y 30 años y el 8% más de 31 años. En relación a su situación laboral, el 46% de los estudiantes ejerció labores con distinta demanda de tiempo a lo largo de la cursada mientras que un 40% no tuvo la necesidad de hacerlo (un 14% de los estudiantes optó por no contestar esta pregunta). Desde el punto de vista sanitario, nos pareció relevante consultar a nuestros estudiantes si el ciclo lectivo se vió atravesado por problemas de salud dado que durante el año 2021 el COVID-19 continuó siendo un problema en nuestro país. Las respuestas de los estudiantes mostraron que el 18,5% respondió que no tuvo problemas de salud y el 81,5% respondió que sí. Dentro de este último grupo los porcentajes son equivalentes entre aquellos que tuvieron problemas relacionados con COVID-19 (27,2%), otros problemas de salud (27,8%) y aquellos que manifestaron haber tenido problemas de salud pero que estos

no afectaron sus estudios (26,5%). Por último, el 65% de los estudiantes manifestó haber tenido familiares a cargo (hijos, hermanos y /o personas mayores).

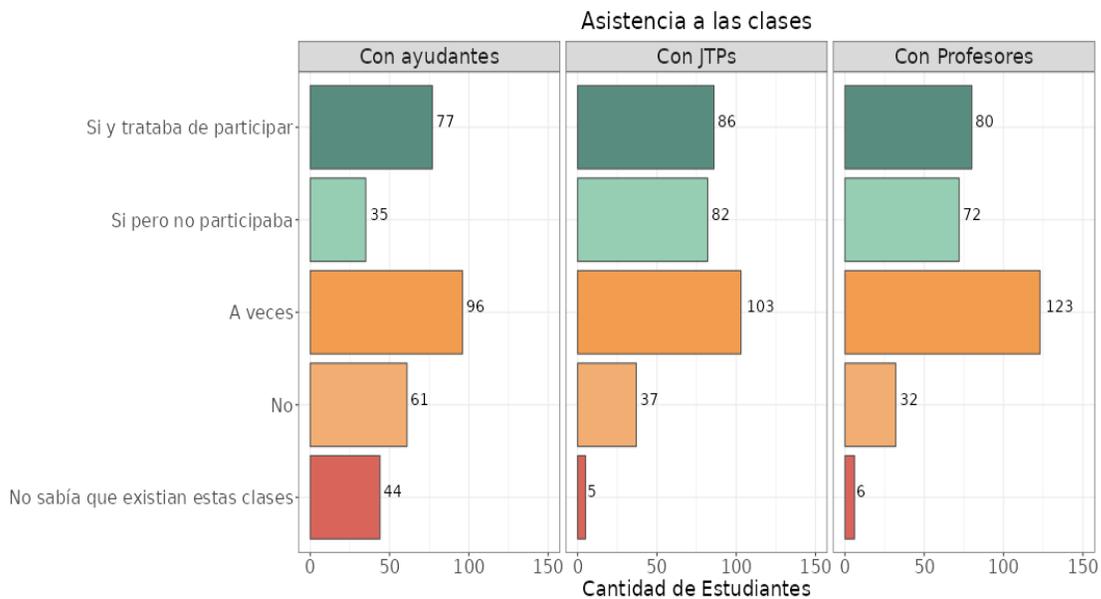
Por otra parte, respecto a la organización de la cátedra, los estudiantes fueron divididos en comisiones y a cada una de ellas se le asignaba un horario de consulta con un profesor para comentar las dudas acerca de los seminarios teóricos, un horario de consulta con su Jefe de Trabajos Prácticos para discutir las dudas surgidas durante las autoevaluaciones y otro horario para resolver la guía de trabajos prácticos con los Ayudantes diplomados de la cátedra. Las clases se llevaron a cabo bajo una modalidad totalmente virtual, y de esta forma los docentes ofrecieron distintas instancias de encuentro a los estudiantes para abordar en conjunto los conceptos importantes de la cursada y facilitar así su comprensión de manera previa a las instancias de evaluación.

Para los parciales, los estudiantes debían conectarse en su horario de trabajos prácticos a una plataforma virtual previamente establecida (Webex) y eran llamados de manera aleatoria por un docente, el cual los evaluaba haciendo preguntas orales de los distintos temas.

En cuanto a los recursos de conectividad las encuestas muestran que el 59% de los estudiantes utilizaba una computadora como dispositivo para conectarse a las clases, sin manifestar grandes dificultades asociadas a ausencia de luz y/o internet. Con respecto a la asistencia y participación a las mismas se observó que entre el 35 y el 50% de los estudiantes que respondieron la encuesta asistía a las clases propuestas, sin embargo sólo el 25% admite haber participado activamente de las mismas (Figura 1).

Figura 1:

Asistencia y participación en las actividades de los estudiantes encuestados.



Nota: Los números sobre las barras representan la cantidad de estudiantes que seleccionaron la opción.

Esta primera descripción de la unidad de estudio contextualiza la realidad socioeconómica, sanitaria y académica previa de la cohorte 2021 de estudiantes de BBM. En esta circunstancia particular de la historia es que abordaremos la interpretación de las representaciones, ideas y estrategias que los estudiantes plasmaron en nuestras encuestas.

El oficio de estudiante universitario y sus dificultades

En primera instancia, resulta interesante conocer las percepciones que los estudiantes de la cursada 2021 de BBM tuvieron en el contexto mencionado y analizar los vínculos generados entre docentes y estudiantes.

Los resultados de las encuestas muestran que el 45,7% de los estudiantes manifiesta haber estado conforme con la organización de la cátedra, un 34,2% comenta que las mismas han sido cubiertas parcialmente y un 20,1% manifiesta un descontento con la organización.

Con el objetivo de indagar diversos aspectos de la cursada se les preguntó a los alumnos sobre las clases, la relación con los docentes, el trato con sus compañeros y la comodidad de los horarios de cursada.

Con respecto a las clases, la mayoría de los estudiantes manifiesta haber vivido una muy buena experiencia en las diversas clases brindadas por los docentes. Así mismo la mayoría expresó no haber tenido inconvenientes con los horarios de cursada y de acuerdo a sus vivencias los docentes con los que les tocó cursar mostraron ganas de enseñar, tenían una actitud comprometida, estaban predispuestos a atender consultas y a brindar la ayuda necesaria para comprender los temas, además de fomentar un trato respetuoso y amable con los estudiantes. Sin embargo, resulta curioso destacar que si bien el 61% de los estudiantes opina haber tenido una buena o muy buena relación con los docentes, también manifiestan que existió una falta de contacto personalizado o vínculo docente-alumno debido a que los espacios de encuentro estuvieron siempre mediados por el uso de herramientas tecnológicas. Además manifiestan haber tenido ciertas dificultades a la hora de participar, interactuar, apuntar y relacionar conceptos.

Sumado a estos inconvenientes, el 71,5% de los estudiantes abordó sus estudios solo o comenzó en grupo y finalizó la cursada haciéndolo en soledad. En consonancia con esta idea, el 27% de los alumnos manifiestan no haber interactuado con sus compañeros durante la cursada. La modalidad virtual fue un factor clave en este aspecto y los estudiantes mencionan reiteradamente en las preguntas abiertas de la encuesta su necesidad de poder armar grupos de trabajo, conocerse personalmente e intercambiar ideas con otros; actividades que fueron una utopía en el contexto social vigente dado que estos estudiantes no se conocían del primer año de cursada que para ellos también fue virtual.

Dentro de las opiniones de los estudiantes que estuvieron disconformes con la organización de la cursada, la instancia de evaluación parcial fue el tópico más criticado por ellos. Los estudiantes manifestaron haber sentido un descontento con la organización del primer

parcial, la manera de evaluar, y la relación con los docentes que les tomaron. De acuerdo con sus opiniones: *“Hubo bastante desorganización en torno al primer parcial, estando a días de rendir sin saber la modalidad ni la fecha y hora exacta”*. *“Informar fecha y modalidad del examen con un tiempo razonable”*. *“Siempre hay cosas para mejorar, propongo que se piensen las evaluaciones como una suma de cosas: realizar tp, la evaluación, alguna exposición, porque hay alumxns que nos ponemos nerviosxs a la hora de rendir oral, y sacamos una nota baja; considero que ninguna persona debería ser calificada con solo una instancia porque no somos solo eso, pero si registramos su actividad y compromiso durante toda la cursada, por medio de trabajos individuales, grupales y exposiciones, quizás la nota sería distinta y el proceso mucho más global e integral”*.

Estas ideas nos introducen en la siguiente sección en la cual enfocaremos la atención en los datos que nos muestran el rendimiento académico de la cohorte 2021 en BBM y las representaciones sociales que tuvieron los estudiantes respecto de las instancias de parciales.

La evaluación universitaria

En esta sección evalué el rendimiento académico teniendo en cuenta sólo los resultados de los parciales. Para comenzar, la siguiente tabla muestra que el número de estudiantes que se inscriben en la materia aumenta año tras año; sin embargo el rendimiento académico disminuye drásticamente desde el 2019 al 2021. Este resultado se ve reflejado en el aumento del porcentaje de alumnos que desaproveban y abandonan la materia.

Tabla 2

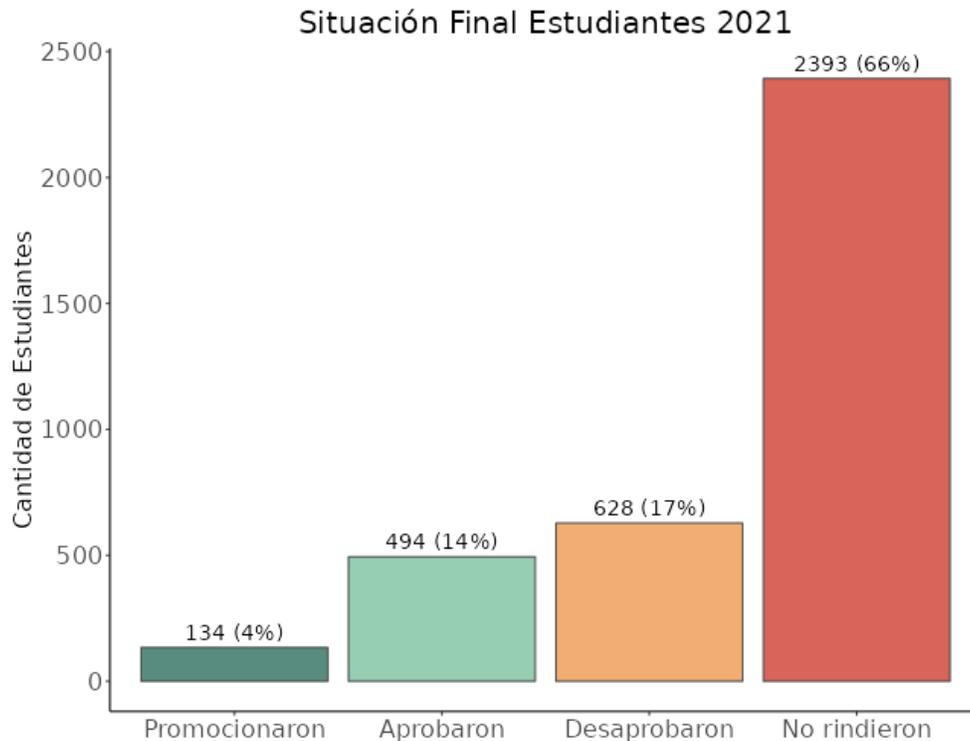
Rendimiento académico de las cohortes 2019 (cursada presencial), 2020 y 2021 en la cátedra de Bioquímica y Biología Molecular de la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP) expresado en valor absoluto y porcentaje.

	Cantidad de Estudiantes %		
	2019	2020	2021
Aprobaron	762 91%	1161 72%	628 17%
Desaprobaron	39 5%	169 10%	628 17%
Abandonaron	34 4%	287 18%	2393 66%
Total de inscriptos	835	1617	3649

Focalizando en nuestra unidad de observación, el 66% de la cohorte de estudiantes abandonaron la cursada de BBM durante el año 2021. Esta pronunciada deserción estuvo acompañada de una marcada disminución de estudiantes que aprobaron la cursada, comparado con los años anteriores.

Figura 2

Rendimiento académico de la cohorte 2021 de estudiantes expresado en valor absoluto y porcentaje.



Este alarmante dato fue el puntapié inicial en la confección de la encuesta, la cual fue diseñada con el fin de comprender las razones que pudieran explicar las causas del abandono como así también el fracaso en los parciales.

Por su parte, del total de estudiantes que respondieron la encuesta, el 9% promocionó la materia sin examen final, el 37% la aprobó sin promoción, el 32% perdió la cursada en el primer parcial, el 14% la perdió en el segundo parcial y un 9% nunca rindió ²(Figura 3A).

Estos resultados también muestran que la cantidad de estudiantes que pierde la materia en el primer parcial es de más del doble de los que la pierden en el segundo parcial (100 estudiantes vs 41 respectivamente). A su vez, al observar la cantidad de fechas aprovechadas para rendir el patrón de comportamiento de los estudiantes desaprobados en

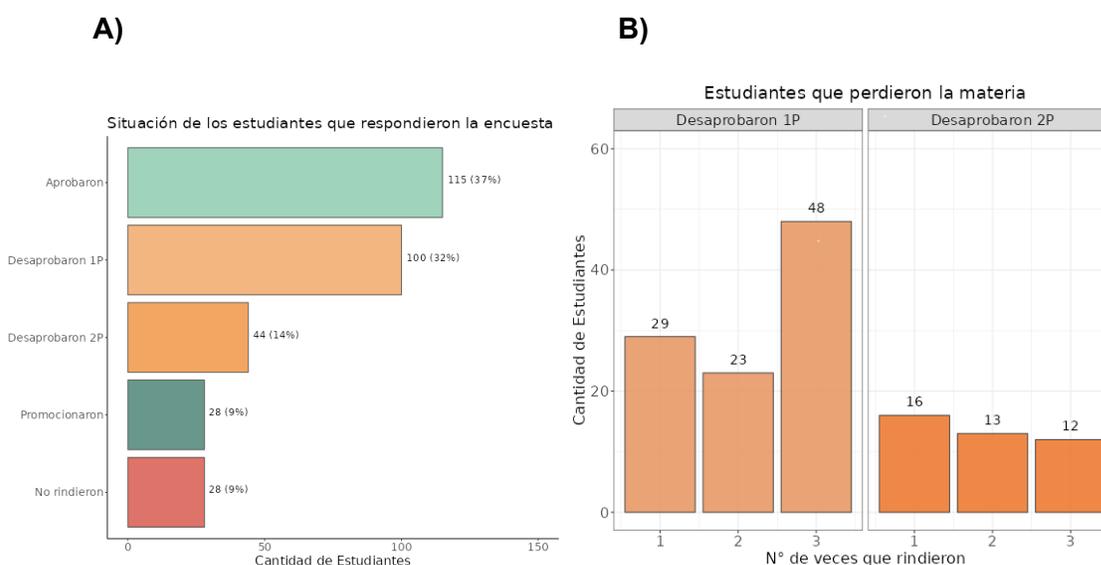
² Cabe aclarar que quienes no aprueben el primer parcial con sus instancias de recuperación deben recurrar la materia.

el primer parcial es diferente respecto de los desaprobados en el segundo parcial (Figura 3B).

Figura 3

A) Rendimiento académico de los estudiantes encuestados expresado en valor absoluto y porcentaje.

B) Número de veces que rindieron los parciales los alumnos que desaprobaron.



Nota: Desaprobaron 1P (desaprobaron primer parcial); Desaprobaron 2P (desaprobaron segundo parcial).

Para evaluar si la diferencia en la cantidad de desaprobados en ambos parciales se debía a la modalidad de cursada virtual utilizada durante la pandemia o si era una tendencia general del desempeño de los estudiantes en esta materia, se comparó este resultado para la cohorte 2021 con el de los estudiantes de años anteriores. Los números mostraron que en los tres años analizados del total de estudiantes que pierden la materia el 80-90% desaprueba el primer parcial (Tabla 3), lo cuál podría indicar que el motivo que lleva a desaprobar tiene más que ver con los contenidos evaluados en cada parcial que con la modalidad de cursada y de evaluación en sí.

Tabla 3

Análisis de estudiantes de BBM desaprobados por parcial en 2019, 2020 y 2021 expresado en valor absoluto y porcentaje.

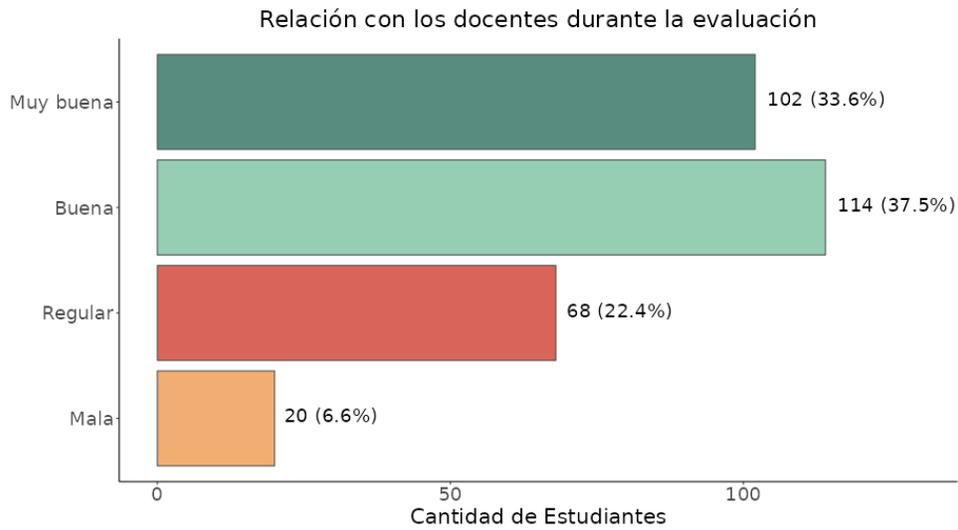
	Cantidad de Estudiantes %		
	2019	2020	2021
Desaprobados en 1° Parcial	32 82%	151 89%	553 88%
Desaprobados en 2° Parcial	7 18%	18 11%	75 12%
Total	39	169	628

Con el fin de comprender las concepciones de los estudiantes respecto de las instancias de parcial se indagó por un lado, la relación que mantuvieron con los docentes que les tomaron el parcial, y por otro, los motivos que ellos pensaron pudieron haber provocado el fracaso en los exámenes. La pregunta que corresponde a este último ítem sólo fue contestada por los estudiantes que perdieron la cursada.

Respecto del trato que percibieron de los docentes en las instancias de examen el 71% de los encuestados contestó que tuvo una muy buena o buena relación con los docentes que le tomaron los parciales, el 22,4 % manifestó una relación regular y un 6,5% experimentó una mala experiencia (Figura 4). La pregunta abierta asociada a esta cuestión (comentarios de los estudiantes con respecto a la evaluación o los docentes que los evaluaron) permitieron diferenciar dos grupos de estudiantes: aquellos que opinan que los docentes fueron muy gentiles, comprensivos, respetuosos y con buena predisposición a la hora de evaluar (72%) de aquellos que manifestaron que los docentes tuvieron poca paciencia y empatía, violencia simbólica y trato distante con los alumnos, además de haber sido injustos al momento de definir la nota del parcial (27%).

Figura 4

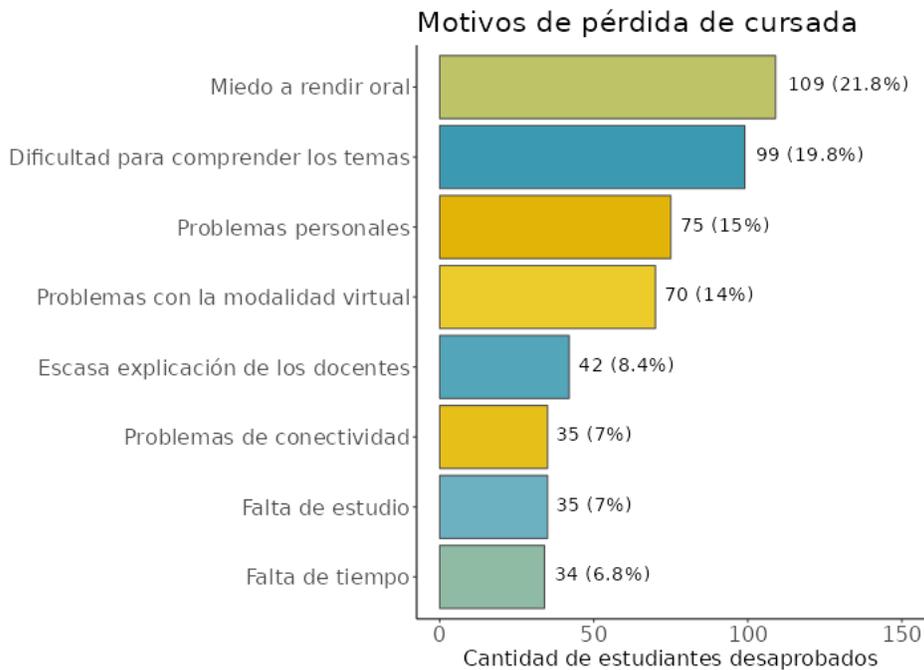
Relación docente-estudiante durante las instancias de acreditación



En cuanto a las principales razones que los estudiantes atribuyeron a la pérdida de cursada cabe destacar que el 21,8% menciona el miedo a rendir oral , el 19,8% a la dificultad para comprender los temas, el 15% a problemas personales y el 14% a problemas con la modalidad virtual (Figura 5).

Figura 5

Motivos de pérdida de cursada de estudiantes desaprobados.



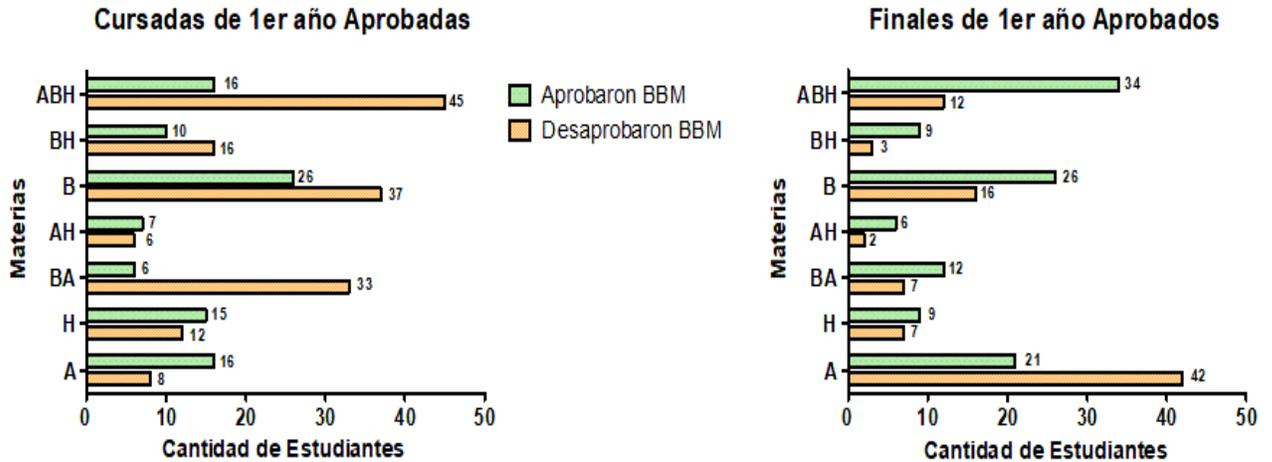
Dada la importancia que tuvo el ítem “dificultad para comprender los temas” resultó interesante analizar por un lado el rendimiento académico de los estudiantes en conjunto con la situación en que se encontraban los mismos con respecto de las cursadas y finales de 1° año, y por otro, su asistencia y participación en las clases de BBM (Figura 1).

Los resultados de las encuestas muestran que el rendimiento favorable de los estudiantes en los parciales de BBM se incrementa notoriamente cuando los mismos inician nuestra cursada habiendo aprobado previamente los tres exámenes finales de 1° año, dos de los tres finales (Biología e Histología) o solo Biología, comparado con el hecho de tener aprobadas solo las respectivas cursadas (Figura 6, barras correspondientes a los ítems ABH, BH y B). En relación a esto algunos estudiantes manifiestan que haber tenido el final de Biología aprobado hubiera favorecido su asistencia y participación en la cursada. Estos resultados nos muestran por un lado que la comprensión de los contenidos desarrollados en las materias de primer año (conocimientos previos de los estudiantes) favorecen el entendimiento de los contenidos de la materia BBM, y por otro, que para alcanzar la

comprensión integrada de estos contenidos es necesario rendir los exámenes finales.

Figura 6

Rendimiento académico de los estudiantes encuestados.

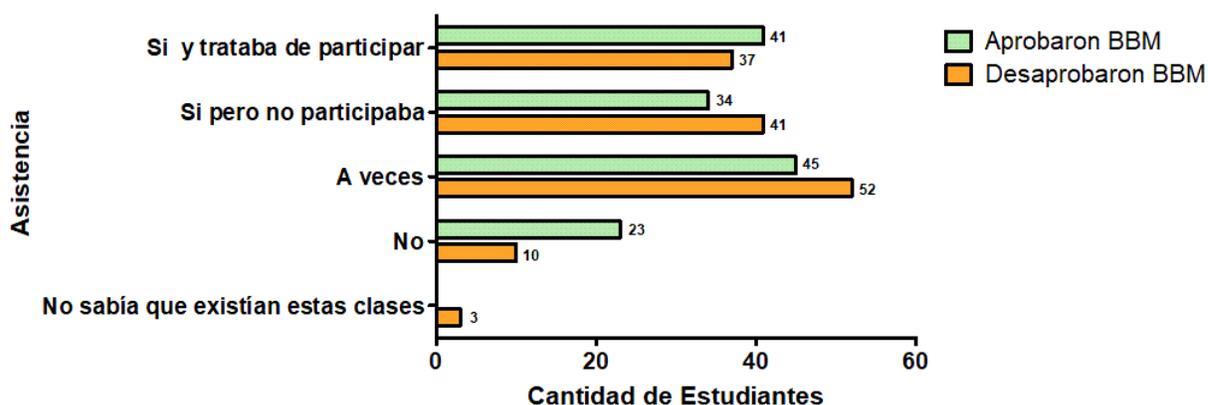


Nota: en la categoría Aprobaron se agruparon los alumnos que promocionaron y los que aprobaron sin promoción y en la categoría Desaprobados se agruparon los que desaprobaron ambos parciales y los alumnos que no rindieron. Las letras ABH corresponden a las materias de primer año: Anatomía, Biología e Histología respectivamente.

Por otra parte, es interesante destacar que, cuando relacionamos la asistencia y participación en las clases con su rendimiento académico vimos que este factor no influye de manera notable en el rendimiento académico de los mismos (Figura 7).

Figura 7

Asistencia y participación de los estudiantes a las clases sincrónicas en relación al rendimiento académico



En relación con la participación a las clases, los estudiantes destacan reiteradas veces que la no obligatoriedad para la asistencia a clases provocó una falta de compromiso personal y que esta fue la causa del desinterés que mostraron durante la cursada. En palabras de ellos: *“...es necesario que sean obligatorias y tomen presente para que los estudiantes se motiven más”; “Capaz por no ser obligatorio la gente no se conectaba”; “Yo creo que es por el hecho de no ser obligatorio el motivo de no prender cámaras o no asistir”.*

Estas opiniones muestran que la motivación por llevar adelante la cursada de BBM depende para muchos estudiantes de las exigencias que la cátedra disponga y no de una responsabilidad personal del estudiante universitario.

Otros de los motivos que fomentaron la falta de participación y ausencia de la cohorte 2021 fueron: el tiempo dedicado al trabajo, los problemas personales, el miedo al error y la vergüenza, y la virtualidad, entre otros: *“Principalmente el miedo a equivocarse y la desmotivación, además de los temas personales, el trabajo y la falta de horarios para poder estar presentes”; “la falta de participación puede ser ocasionada por el miedo a ser retados, quizá generado en la escuela secundaria o en algún otro lugar...” “Son momentos que al llegar la hora de tu comisión te ponen muy nervioso y te dan ganas de salirte de la reunión*

por miedo a cómo te pueden llegar a tratar”.

Estos relatos sugieren que el bajo rendimiento y alto nivel de deserción de los estudiantes de BBM se encuentra relacionado con el compromiso laboral de los estudiantes, siendo la superposición de horarios de cursada y laborales una de las dificultades más mencionadas por ellos. Las encuestas muestran que el porcentaje de desaprobados/aprobados se invierte si comparamos los alumnos que trabajaron o buscaron trabajo versus aquellos no tuvieron necesidad de hacerlo (Tabla 4).

Tabla 4

Relación entre la situación laboral de los alumnos y el rendimiento académico.

Trabajo	% Aprobados	% Desaprobados
No trabajó	61	39
Trabajó	33	67
Buscó trabajo	35	65

Por último, resulta interesante destacar algunos comentarios que explican cómo la “virtualidad forzosa” que atravesó a todo el sistema educativo durante el 2020 y el 2021 tuvo sus consecuencias negativas en el aprendizaje de estos estudiantes: *“La virtualidad cansa y desconecta mucho a los alumnos”;* *“La virtualidad no ayuda, genera una distancia muy grande entre los profes y el alumno. La virtualidad no ayudó a fortalecer el vínculo alumno-profesor.”;* *“Quizás que no haya tanta interacción alumno-profesor... si fuera presencial sería muy distinto”.*

En el siguiente apartado desarrollaremos las vivencias que tuvieron los estudiantes de la cátedra de BBM en las condiciones sociales de la pandemia del COVID-19 y cómo esta modalidad impactó sobre la cursada y el rendimiento académico de los estudiantes de BBM.

Las experiencias estudiantiles en la pandemia

La cursada virtual de BBM comenzó en abril del 2020 con la llegada de la pandemia del COVID-19. Como se mencionó en apartados anteriores los docentes de la cátedra trabajaron arduamente para adaptar las tradicionales clases presenciales de BBM a una modalidad que permitiera, en ese contexto, continuar con la enseñanza de los contenidos de la materia.

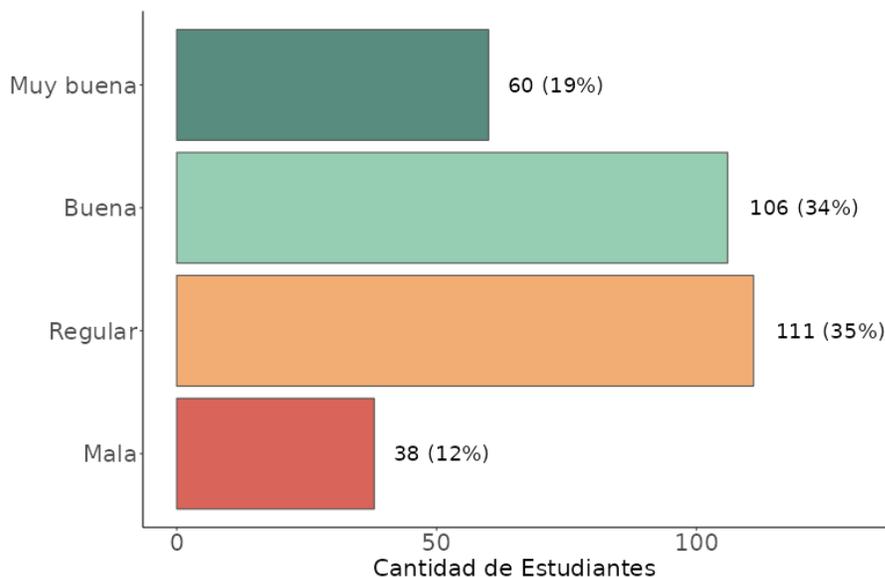
Para esto la cátedra de BBM incorporó nuevas actividades sincrónicas y asincrónicas con el fin de brindar, mediante las herramientas digitales, la ayuda necesaria que les permita a los estudiantes sortear las dificultades que surjan en la comprensión del contenido durante el transcurso de la modalidad de cursada vigente. Entre las actividades propuestas podemos mencionar: autoevaluaciones semanales optativas desarrolladas por medio de cuestionarios de Google, en la que los estudiantes pueden poner a prueba su comprensión acerca de los conceptos importantes desarrollados clase a clase; clases de consulta semanales sincrónicas con profesores y JTPs; clases teóricas grabadas por los profesores y disponibles en la Web de acceso libre, (de modo que los estudiantes puedan escucharlas en horarios cómodos y reiteradas veces si fuera necesario); además toda la bibliografía estuvo disponible en el entorno educativo.

En esta sección nos interesa mostrar cuáles fueron los efectos que tuvo la modalidad virtual en los estudiantes, y cómo el aislamiento y la falta de presencialidad afectó el rendimiento académico de los mismos.

A partir del análisis de las encuestas podemos clasificar a los estudiantes en dos grupos: el 53% manifestó haber vivido una muy buena o buena experiencia bajo la modalidad virtual y el 47% expresó haber sorteado una experiencia regular o mala producto de las dificultades que se presentaron a lo largo de la misma (Figura 8).

Figura 8

Experiencia de cursada de la cohorte 2021 de estudiantes de BBM expresado en valor absoluto y porcentaje.



El primer grupo de estudiantes destacó haber aprendido a “*estudiar de otro modo*” bajo la modalidad virtual. Este concepto implicó: organizar mejor sus horarios de estudio, llevar al día la lectura de las clases, tener la comodidad de estudiar desde sus hogares sin necesidad de desplazarse hasta la facultad, entre otras. Por otro lado manifestaron como positivo haber tenido la posibilidad de contar con diversas alternativas de clase y tener acceso a los videos donde se desarrollaban los temas ininidad de veces.

En contraposición, el segundo grupo de estudiantes manifestó haber vivido más dificultades que aciertos con la modalidad virtual. La desmotivación, el poco contacto con los docentes y compañeros y las dificultades para entender los temas fueron los motivos más nombrados por estos estudiantes.

En consonancia con estos temas cabe destacar que el 59% de los estudiantes opina que el aislamiento y la falta de presencialidad afectaron el rendimiento académico, el 28% piensa que tal vez podría haber sido un motivo y el 14% considera lo contrario.

Esta problemática está asociada a aspectos ligados a las normas sociales atravesadas por

la pandemia y a las características propias de una modalidad de cursada en la que la única manera de interactuar con otros y comprender los temas es a través de las pantallas. Dentro de las causas más nombradas por los estudiantes resulta interesante mencionar: la desmotivación y la falta de concentración, la depresión y falta de salud mental, la pérdida de familiares producto de la virosis existente, la ausencia de comunicación docente-alumno, la socialización con compañeros, la falta de un ambiente propicio de estudio y el estudio en soledad. En palabras de ellos: *“En muchas ocasiones era difícil mantener el ritmo de estudio y el tener que conectarme a todas las clases, cuando existían además preocupaciones por problemas de salud en familiares, por la situación económica, por la situación de tanto encierro, situación de preocupación por la pandemia misma, etc”*. *“Cuando rendí el primer parcial tenía a mi madre demasiado mal por la vacuna y creo que influyó en el momento de rendir el oral porque estaba completamente enfocada en otra cosa”*. El análisis de la relación entre los problemas de salud y el rendimiento académico puede observarse en la tabla 5:

Tabla 5

Relación entre los problemas de salud manifestados en la encuesta y el rendimiento académico

Problemas de salud	Aprobados	Desaprobados	No rindieron
No	56,9%	34,5%	8,6%
Si, pero no afectaron los estudios	47%	44,6%	8,4%
Si	40,7%	50%	9,6%

El conjunto de resultados muestran cómo las experiencias vividas por los estudiantes en este contexto particular afectaron a la cursada de BBM durante el año 2021.

A partir del análisis de las encuestas realizadas en este trabajo emergen visiones de nuestros estudiantes no directamente detectables por los docentes de la cátedra que me

llevaron a la reflexión de las prácticas educativas en BBM y me permitieron identificar puntos claves de interés que se mencionan en el siguiente apartado.

Conclusiones

La pandemia vivida durante estos años tuvo un impacto muy significativo en todas las esferas de la vida de la población mundial. En lo que respecta a la Educación, continuar educando implicó cambiar rotundamente la manera de enseñar, dejando atrás la presencialidad tradicional y obligando a todo el sistema educativo a dictar sus clases bajo las reglas de las pantallas. Este suceso tan particular tuvo sus repercusiones positivas y negativas en las mentes de todos los actores, en particular de nuestros estudiantes.

Como se menciona a lo largo del trabajo y como muestran los resultados, los docentes de la cátedra de BBM adoptaron diversas estrategias didácticas para llevar adelante las clases virtuales que este fenómeno mundial exigió. Sin embargo, son varios los factores que afectaron negativamente el aprendizaje de los estudiantes en la virtualidad en comparación con las clases presenciales.

Algunos de ellos fueron los esperados y son los que están asociados a las dificultades propias de la virtualidad y la conectividad que atravesó a la educación universitaria a nivel general, así como también los relacionados a las carencias de saberes previos necesarios para afrontar la cursada de BBM o las posibles dificultades asociadas a jornadas laborales extendidas de los estudiantes. Otros, sin embargo, sí fueron inesperados y requieren de una interpretación y reflexión más profunda.

Uno de ellos es el hecho de no observar diferencias notables entre asistir a las actividades propuestas y aprobar la materia, lo cual puede estar relacionado con la idea de que “asistir” es sinónimo de conectarse, y esto no implica necesariamente un rol comprometido con la situación de aprender. En esta línea, resulta interesante retomar el concepto de *currículum* minimalista propuesto por Maggio, (2020) que plantea una educación centrada en lo que es relevante enseñar fomentando el diálogo y los trabajos en colaboración. Estos resultados nos invitan a reflexionar si el diseño, contenido de las clases y cantidad de actividades

propuestas por la cátedra de BBM son las adecuadas para responder a las necesidades de los estudiantes de hoy en día.

Otra de las ideas que me interesa destacar es el pedido reiterado por parte de los estudiantes de tener actividades “obligatorias” o “con asistencia controlada” en la virtualidad, a cuya ausencia hacen en gran medida responsable del bajo rendimiento académico y la deserción. Esto nos plantea como cátedra el gran desafío de transmitir a nuestros estudiantes no solo las condiciones necesarias para comprender los contenidos de la asignatura, sino también conocer las implicancias del ser estudiante de la materia BBM y los quehaceres que implican su paso por la misma (participación activa de las clases, de los horarios de consulta, realización de las autoevaluación y posteriores consultas, entre otros). Desde esta perspectiva, es importante priorizar el trabajo colectivo, proponer más espacios de participación y diálogo entre docentes y estudiantes, formular propuestas educativas integradoras dentro de la cátedra que atiendan a las desigualdades y en donde todas las voces sean escuchadas.

Con respecto a las concepciones de los estudiantes relacionadas al parcial el principal punto mencionado por ellos como causa de dificultad fue el miedo a rendir oral. Los docentes de la cátedra de BBM somos conscientes de esta situación y pese al esfuerzo que implica realizar una evaluación oral elegimos esta metodología porque consideramos que la capacidad para expresarse correctamente y transmitir de manera clara sus ideas es una habilidad clave para su futuro profesional. Si bien desde la cátedra se fomenta la participación activa de los estudiantes durante las clases de consulta comprendemos que las complicaciones propias de la modalidad virtual pudieron haber intensificado la relación asimétrica entre docentes y estudiantes, dificultando la posibilidad de ejercitar la oralidad.

Por último, con respecto al tema de los vínculos creo que, como mencionan los autores Morandi, (2021); Maggio, 2020; Armendano, González, Camino y Martorelli, (2021); Martello, V., Cleve, A., Gianfrancisco, J., Carreño, M., y EJ, S. (2019) discutidos previamente, esta

situación de aislamiento que impidió que los estudiantes se conocieran entre ellos y con los docentes, generen grupos de estudio, y compartan bibliografía también pudo haber influido en su rendimiento académico y su ser estudiante universitario.

En conclusión, este trabajo me permitió identificar algunas cuestiones en principio no tan obvias que me ayudan a comprender lo observado en cuanto desempeño de los estudiantes durante la cursada 2021 y además, me llevó a hacerme nuevas preguntas principalmente relacionadas con los pedidos de los estudiantes como: ¿debemos hacer nuestras actividades obligatorias tomando asistencia?; ¿el miedo a rendir oral podrá subsanarse si en las clases tenemos instancias de diálogo más allá del contenido de la materia? ¿La evaluación postpandemia será igual que antes o haber vivido esta experiencia trae consigo un bagaje de información inconsciente que implica nuevas estrategias didácticas a la hora de evaluar a nuestros estudiantes?

Estas preguntas nos invitan a reflexionar como cátedra en pos de buscar mejorar no solo la tríada enseñanza-aprendizaje-evaluación en la virtualidad sino también de fortalecer el diálogo y la forma de relacionarnos con nuestros pares y estudiantes, actuando como guías para que nuestros estudiantes puedan integrarse exitosamente a la Universidad formando así su “ser estudiante universitario”, y de este modo ayudarlos a mejorar su desempeño académico en nuestra asignatura.

Anexo

Entrevista a los estudiantes.

A continuación se detallan las preguntas utilizadas en la encuesta realizada a los estudiantes. Vale la pena aclarar que no todas las preguntas de la encuesta fueron objeto de análisis de este TFI y algunas de ellas serán utilizadas en futuros análisis comparativos de interés para la cátedra.

1- En el año 2021, cuál fue tu situación final con Bioquímica y Biología Molecular (BBM):

- Promocionaste
- Aprobaste
- Perdiste la cursada en el 1er parcial
- Perdiste la cursada en el 2do parcial
- Te anotaste para cursar pero no rendiste los parciales

2a-Si perdiste la cursada, cuántas veces intentaste rendir el parcial en el que te fue mal?

- 1
- 2
- 3

2b-Si perdiste la cursada, cuál crees que fue el motivo?

- Falta de estudio
- Falta de tiempo
- Dificultad para comprender los temas
- Escasa explicación de los docentes
- Problemas de conectividad
- Problemas con la modalidad virtual
- Problemas personales
- Miedo a rendir oral

2c-Algún otro motivo?

3a-¿Cómo fue tu relación con el/los docente/s que te tomaron?

- Muy buena
- Buena
- Regular
- Mala

3b-¿Querés comentarnos algo con respecto a la evaluación o los docentes que te evaluaron?

Con respecto a la cursada

4-Al momento de iniciar la cursada de Bioquímica 2021, cuál era tu situación con las siguientes materias de 1er año:

Biología

- solo cursada aprobada
- final aprobado
- la cursé en 2021

Anatomía

- solo cursada aprobada
- final aprobado
- la cursé en 2021

Histología

- solo cursada aprobada
- final aprobado
- la cursé en 2021

5a-¿Cómo fue tu experiencia en la cursada virtual de Bioquímica en el contexto de la pandemia?

- Muy buena
- Buena
- Regular
- Mala

5b-¿Qué efectos tuvo esta modalidad en tu cursada?

6a-Durante este año:

- estudiaste solo/a
- tenías un grupo de estudio virtual
- empezaste solo/a y luego te sumaste a un grupo
- empezaste en grupo y terminaste solo/a

6b-¿Cómo fue tu relación con tus compañeros/as y docentes?

Con tus compañeros:

- Muy buena
- Buena
- Regular
- Mala
- No interactué

Con los docentes:

- Muy buena
- Buena
- Regular
- Mala
- No interactué

6c-Hay algo que quieras comentarnos con respecto a este tema?

7a-La organización de la cátedra ¿cumplió las expectativas que esperabas?

- si
- no
- más o menos

7b-¿Por qué? ¿ Hay algún aspecto que consideres que se pueda mejorar o cambiar? ¿cuál?

8a-¿Te conectabas a las clases de consulta semanales con tu profesor?

- Si y trataba de participar
- Si pero no participaba
- A veces
- No
- No sabía que existían estas clases

8b-¿Te conectabas a las clases de consulta semanales con tu JTP?

- Si y trataba de participar
- Si pero no participaba
- A veces
- No
- No sabía que existían estas clases

8c-¿Te conectabas a las clases de consulta semanales con tu ayudante?

- Si y trataba de participar
- Si pero no participaba
- A veces
- No
- No sabía que existían estas clases

8d-¿Cómo fue tu experiencia con cada una de ellas?

9- ¿Cuál es tu opinión respecto de los horarios de cursada? ¿Afectaron en algún punto la continuidad de tus clases?

Preguntas de conectividad

10a-¿Qué dispositivo usabas para conectarte a las clases?

- Computadora
- Celular
- Tablet

10b-¿Era de uso personal o compartido?

- Personal
- Compartido

10c-¿Tuviste dificultades para continuar la cursada debido a problemas de conectividad?

(cortes de internet, de luz, disponibilidad de datos)

- Si, de manera frecuente
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

Preguntas personales

11a-¿Crees que el aislamiento y la falta de presencialidad influyeron en tu rendimiento académico?

- Si, seguro
- Pudieron haber influido
- No

11b-¿Querés comentarnos por qué?

Te hacemos la siguiente pregunta para investigar si la diferencia horaria o el idioma pueden ser motivos de ausencia y falta de participación en las clases.

12-¿De dónde sos? ¿Y desde dónde cursaste?

- Argentina

- Brasil
- Colombia
- Chile
- Perú
- Venezuela
- Ecuador
- otro país de latinoamérica

Te hacemos las siguientes preguntas personales porque sabemos que no todos ustedes están en la misma situación, y queremos saber si alguno de estos motivos está influyendo en el rendimiento académico.

13-¿Cuántos años tenés?

- 20 o menos
- entre 21 y 25 (inclusive)
- entre 26 y 30 (inclusive)
- más de 31

14-Durante este año:

- tuviste personas mayores a cargo tuyo?
- tuviste hijos/as a cargo tuyo?
- tuviste hermanitos/hermanitas a cargo tuyo?
- prefiero no contestar

15-Durante este año además de estudiar:

- trabajaste todo el año con jornada completa
- trabajaste todo el año con jornadas parciales
- trabajaste parte del año
- estuviste buscando trabajo
- no tuviste que trabajar

- perdiste el trabajo

16-Durante la cursada, vos o algún familiar tuvieron problemas de salud?

- Si, relacionados con COVID
- Si, pero de otro tipo
- Si pero no afectaron mis estudios
- No

17-La pandemia vivida durante estos dos años, ¿qué repercusiones tuvo en tu cursada de Bioquímica? ¿ Y al momento de rendir los parciales?

18- Las demás cuestiones personales, cómo crees que afectaron tu cursada de bioquímica? ¿Hay alguna que te haya afectado negativamente?

19-Hay algún otro motivo por el que vos creas que se producen tantas ausencias y falta de participación.

Referencias

- Alcoba, J., Garatte, L., y Hernando, G. (2019).** *Desgranamiento y dificultades de integración a la vida universitaria en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.* Archivos de Ciencias de La Educación, 13(15), e058. <https://doi.org/10.24215/23468866e058>
- Aliverti, V., Picco, S., De Luca, J., Cattáneo, A. C., y Peral García, P. (2021).** *Desarrollo del curso Genética General mediado por TIC durante el primer cuatrimestre del 2020.* Trayectorias Universitarias, 7(12), 050. <https://doi.org/10.24215/24690090e050>.
- Álvarez, J. M. (2003).** *La evaluación como actividad crítica del aprendizaje.* In La evaluación a examen. *Ensayos críticos.* Madrid, Miño y Dávila editores.
- Alvarez M., J. M. (2001).** Evaluar para conocer , examinar para excluir. *Evaluar Para Conocer, Examinar Para Excluir,* (1985), 24. Retrieved from http://farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/Juan_Manuel_Alvarez_Mendez.pdf.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017).** *La evaluación en el escenario educativo. La evaluación como oportunidad.* Paidós, Voces de la Educación.157 p.
- Araujo, S. (2017).** *Between income and graduation: the problem of the democratization of University.* Espacios En Blanco-Serie Indagaciones 27(1), 35–61.
- Araujo, S. (2016).** *Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Principios para favorecerlo.* ITEMS Del CIEP, 81–98. <http://ojs.fch.unicen.edu.ar/index.php/ciep/article/view/79>.
- Asprella, G. y Martínez Waltos, F.(2022).** *Evaluación de los aprendizajes en la Universidad, significados y representaciones de los docentes.* 4° jornada sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública.
- Álvarez Mendez, J. . (2000).** *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017).** 2017. *La evaluación en el escenario educativo. La*

evaluación como oportunidad. Paidós, Voces de la Educación.

Araujo, SM. (2016). Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Principios para favorecerlo. *ITEMS Del CIEP*, 81–98. Retrieved from <http://ojs.fch.unicen.edu.ar/index.php/ciep/article/view/79>

Araujo, Sonia. (2017). Between income and graduation: the problem of the democratization of University. *Espacios En Blanco-Serie Indagaciones*, 27(1), 35–61.

Armendano, A., González, S. E., Camino, N. B., y Martorelli, S. (2021). *Percepciones estudiantiles sobre la cursada virtual de una asignatura de primer año de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP)*. Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología, (28), e51. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e51>.

Astorga, V. (2021). *Evaluar los aprendizajes TP*. En Educar, un desafío constante. Junio 2021. AÑO 25 N°251. https://issuu.com/educar452/docs/revista_educar_junior_2021.

Borgobello, A., Majul, S., y De Seta, D. (2019). *Análisis cualitativo de una propuesta pedagógica para la incorporación de entornos virtuales a la enseñanza universitaria en Argentina a partir de tres ejes: experiencia, rol docente y tiempo*. Hamut' Ay, 6(3), 81. <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1848>.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Busso, M. (2020). *Estudiar y trabajar en Argentina. Un análisis de la situación laboral de jóvenes estudiantes de Nivel Superior universitario en el período 2008-2017*. CEC, 12, 69–91.

Cannellotto, A. (2020) *Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia*. En Dussel Inés; Patricia Ferrante; Darío Pulfer Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera; Buenos Aires. UNIPE, 2020.

Carli, S. (2008). *Visiones sobre la universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad*. Revista Del Instituto de

Investigaciones En Ciencias de La Educación Año XVI, (26), 107–129.

Castorina, J. A. (2017). *Social Representations and Teaching and Learning Processes of Social Knowledge.* Revista Psicologia Da Educação (44).
<https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>.

Diaz Barriga, A. (1985). *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio.*, México: Nuevomar.

Diaz, PJ (2018). “Transformaciones en las estrategias de enseñanza en las clases de Trabajos Prácticos frente a la masividad”. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73530>.

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

Edelstein, G (2005). *Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica.* En: Frigerio Graciela y Diker Gabriela. Educar: ese acto político. Del estante editorial.Bs. As.

Ezcurra, A. M. (2011). *Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave.* En La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades. Fernández Lamarra y Costa De Paula (Comp.) Bs. As. Eduntref.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial.* Los Polvorines, Argentina.: IEC-UNGS.

Fazio, M. (2004). *Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos (Tesis de Maestría).* FCEUNLP, La Plata.

Garcia de Fanelli, A. (2014). *Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina.* Revista Argentina de Educación Superior, 6(8), 9–38.

González, A., y Martín, M. (2017). *Educación superior a distancia en Argentina: tensiones y dificultades.* Trayectorias Universitarias, 3(4).

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría.* In S. Moscovici

(Ed.), *Psicología Social II : Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona, Paidós.

Kaplan, C., y Glejzer, C. E. (2021). *La condición estudiantil en tiempos de pandemia Sobre la afectividad y la afectación subjetiva*. In Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (Ed.), *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 179–207).

Lion, C. (2005). *Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos*. In *Tecnologías Educativas en tiempos de Internet*. (pp. 181–212). Amorrortu, Argentina.

Maggio, M. (2012). *La enseñanza reconcebida: la hora de la tecnología*. *Revista Aprender Para Educar Con Tecnología*, 1, 4-9. Recuperado de <http://issuu.com/programaeducadores/docs/aprenderparaeducar/1?e=0>

Maggio, M. (2020). *Las prácticas docentes en el marco de la crisis: innovación, mutación y reinención*. 3° Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública.

Malinowski, N. (2008). *Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 801–819. Retrieved from <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.

Martello, V., Cleve, A., Gianfrancisco, J., Carreño, M., y EJ, S. (2019). *La condición estudiantil universitaria en contextos de pandemia : análisis preliminares de un estudio sobre representaciones de jóvenes estudiantes*. XII Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (pp. 23–27).

Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*.

Guía didáctica. Universidad Surcolombiana, 1–216. Retrieved from <http://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo-+Guía+didáctica+Metodología+de+la+investigación.pdf>

Morandi, G. (2021). *“Aquello que nos pasa”. Acontecimiento, sentidos y experiencias docentes en pandemia*. *Trayectorias Universitarias*, 7, 1–7.

Moreno, T. (2011). *Frankenstein evaluador*. *Revista de La Educación Superior*,

XL(160),119–131.

Panaia, M. (2015). Temporalidades individuales e institucionales del abandono universitario. *Pensamiento Universitario*, 17(17).

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Perrenoud, P. (2008). *De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2021). *Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina*. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 049. <https://doi.org/10.24215/24690090e049>.

Proença, M., y Borgobello, A. (2020). *Contribuições do Grupo de Trabalho Psicologia e Educação da SIP em tempos de Pandemia COVID-19*. *SIP Bulletin*, 107, 9–14. Retrieved from <https://sipsych.org/publications/sip-bulletin/>.

Rockwell E. (1993). *Etnografía y teoría de investigación educativa*. Departamento de Informática del CIDEM. <https://cazembes.files.wordpress.com/2016/05/elsie-rockwell-etnografc3ada-y-teorc3ada-de-la-investigac3b3n-educativa6.pdf>.

Ruhm, C. J. (1997). Is high school employment consumption or investment? *Journal of Labor Economics*, 15, 735-776.

Rio, V., y Somma, L. (2016). *Tensiones y dificultades en el avance de la cursada. Un estudio de trayectorias de estudiantes 2009*. Facultad Regional Avellaneda - Universidad Tecnológica Nacional. ISSN: 1851-0469

Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de Datos Cualitativos en Investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata, Argentina.: Edulp.

Sepúlveda, P. (Comp.) (2016). *Trayectorias reales en tiempo virtuales*. Bernal, Argentina : Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en

RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/326>

Schwal, M. A. (2021). *La pandemia y el año que enseñamos por Whatsapp: el recurso tecnológico más utilizado en las secundarias pobres de Bahía Blanca durante 2020.* Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación, 1(17), 18–31.

<https://www.whatsapp.com/features/>

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de casos.* (E. M. SRL, Ed.) (3°). Madrid.

Temesio, S., García, S., y Pérez, A. (2021). *Rendimiento estudiantil en tiempo de pandemia: percepciones sobre aspectos con mayor impacto.* Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología, (28), e45.

<https://doi.org/10.24215/18509959.28.e45>