



Universidad Nacional de La Plata
Especialización en Docencia Universitaria
Trabajo Final Integrador

Título:
**EDUCACIÓN VIRTUAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA:
LA VISIÓN DEL ESTUDIANTE**

Autor: Maria Elizabeth Banega

Directora: Mg. Ivana Harari

Co-Directora : Esp. Ana Ungaro



Año: 2024

ÍNDICE TEMÁTICO

■■■ TÍTULO.....	3
■■■ RESUMEN.....	3
■■■ INTRODUCCION	
■ CONTEXTUALIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA Y MODALIDAD DE TFI DEFINIDA.....	4
■ CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE LA INDAGACIÓN	7
■ OBJETIVOS DE INDAGACIÓN.....	10
■■■ INDAGACIONES O ANTECEDENTES PREEXISTENTES.....	11
■■■ PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	16
■ EDUCACION A DISTANCIA, EDUCACION VIRTUAL	16
■ EDUCACION VIRTUAL EN UNIVERSIDADES ARGENTINAS.....	25
■ PENSAR LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA.....	26
■ CATEDRA DE MEDICINA INTERNA “A” EN PANDEMIA.....	38
■■■ DISEÑO METODOLÓGICO	44
■■■ SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RELEVADA	46
■■■ REFLEXIONES FINALES.....	54
■■■ BIBLIOGRAFÍA.....	56
■■■ ANEXOS.....	59

“Educación virtual en tiempos de pandemia: la visión del estudiante”

RESUMEN

En el marco de este Trabajo Final Integrador (TFI) se llevó a cabo un trabajo de investigación pretendiendo conocer la experiencia pedagógica que transitaron los alumnos que cursaron la materia Semiología del 3° año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de La Plata durante el ciclo lectivo 2020.

Dicho año fue atravesado por una pandemia, “La pandemia Covid-19”, y una vez que se decreto el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) el DNU 297/202 dispuso la suspensión de clases presenciales en todos los niveles de enseñanza.

En diciembre del año 2019, en China, aparecieron los primeros casos de una nueva enfermedad asociada al coronavirus y causante de un síndrome respiratorio agudo grave, denominada enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19, por sus siglas en inglés).

La Organización Mundial de la Salud, con fecha 11 de marzo del 2020, declara la situación de pandemia.

En este nuevo escenario, se intentó sostener, de diferentes maneras, cierta continuidad educativa.

La respuesta de las Facultades de Medicina en esta etapa de la formación médica se materializó en tres grandes estrategias: la suspensión de las actividades presenciales y el mantenimiento de la docencia a través de procesos de virtualización, la modificación del currículo y en las actividades de los estudiantes.

Estas estrategias intentaron sostener el aprendizaje teórico necesario y, a la vez, adaptar, a través de las múltiples herramientas virtuales, la práctica del aprendizaje clínico de una manera provisional.

Conocer las dificultades de los alumnos y su opinión sobre la forma de implementar y llevar a cabo esta estrategia de educación nos permitirá hacer modificaciones para mejorar dicha táctica de educación en un futuro no muy lejano.

Se realizó un estudio de investigación descriptivo, transversal con fase posterior analítica y el objetivo de este trabajo fue indagar sobre la experiencia pedagógica transitada por los estudiantes que han cursado la materia Semiología en la Cátedra “A” de Medicina Interna de la FCM de la UNLP durante el periodo de ASPO y las dificultades técnicas para acceder a la educación virtual.

■ CONTEXTUALIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA Y MODALIDAD DE TFI DEFINIDA

El Sistema de Educación Superior Universitario en Argentina está conformado por instituciones tanto de gestión pública como privada, con cobertura dentro de todo el territorio nacional.

El sistema universitario actual tiene un origen normativo: la ley de educación superior N° 24.521 sancionada en 1995.

Según La Secretaría de Políticas Universitarias en su Síntesis de Información Universitaria 2020-2021 (una publicación del Departamento de Información Universitaria, perteneciente a la Dirección Nacional de presupuesto e Información Universitaria.), la República Argentina cuenta con 133 instituciones universitarias tanto del sector público como privado y de índole nacional o provincial (Departamento de Información Universitaria [DIU], 2020-2021,p.19). (Ver cuadro adjunto)

Instituciones universitarias según tipo y sector de gestión. Año 2021

Sector de gestión ›	Total	Universidades	Institutos Universitarios
	133	112	21
Estatad Nacional	61	57	4
Estatad Provincial	6	5	1
Privado	65	50	15
Internacional	1	0	1

Nota: Fuente: Departamento de Información Universitaria – DNPelU – SPU. (DIU, 2020-2021, p.20)

El sistema universitario argentino conto en el año 2020 con una población de 2.476.945 estudiantes, 681.804 nuevas/os inscriptas/os y 137.525 egresadas/os en los niveles de pregrado, grado y posgrado (DIU, 2020-2021, p.8).

Entre 2011 y 2020 el sistema universitario argentino registró un crecimiento del 28,2% en la matrícula de estudiantes de pregrado y grado, un incremento del 55,5% de nuevas/os inscriptas/os y del 12,2% en sus egresadas/os (DIU, 2020-2021, p.27).

En el año 2020 se registró un total de 108.180 estudiantes extranjeras/os en universidades argentinas, de los cuales, 93.304 cursan estudios de pregrado o grado, y 14.876 ofertas de posgrado.

Esta población representa el 4,0% del total de las/os estudiantes de pregrado y grado, y el 8,4% de los estudiantes de posgrado. Según el tipo de gestión, esta población representa el 4,2% del total para el sector estatal y el 4,8% en el sector privado.

Sobre su procedencia, se destaca el hecho que el 95,61% proviene de países de América, un 3,14% de países de Europa, y el 1,25% restante de Asia, África y Oceanía (DIU, 2020-2021, p.40).

Para el año 2020, el 6,3% del total de las ofertas académicas de pregrado y grado y el 3,6% de las de posgrado respondieron a modalidad a distancia. Su participación en el sector estatal es de 4,8% y en el sector privado de 8,8% (DIU, 2020-2021, p.49).

La Universidad Nacional de La Plata cuenta con 17 facultades, entre ellas la Facultad de Ciencias Médicas. Las carreras de grado que dicta dicha facultad son las siguientes: Enfermería Universitaria, Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Obstetricia, Medicina, Tecnicatura en Prácticas Cardiológicas.

El plan de estudio de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de La Plata fue modificado en el año 2004. Consta de un ciclo básico (2 años) y un ciclo clínico (4 años). (Ver anexo 1)

Cabe destacar que en la mayoría de los países latinoamericanos, la formación médica se sustenta en 5 o 6 años de formación universitaria (dividida entre cursos preclínicos y clínicos) y 1 año adicional de internado rotatorio.

La Cátedra de Medicina Interna "A" de La Facultad de Ciencias Médicas de La Plata (cátedra en la cual soy docente y en donde se llevó a cabo el trabajo de investigación), dicta las siguientes materias en la Carrera de Medicina: Semiología (en el 3º año de la Carrera), Medicina Interna I (en el 4º año de la Carrera) o Medicina interna II (en el 5º de la Carrera).

Todas las materias mencionadas tienen una modalidad totalmente presencial, hecho que debió modificarse como en las demás materias de dicha carrera con el advenimiento de la pandemia Covid-19 una vez que se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) para poder dar continuidad a la enseñanza universitaria frente a esta nueva realidad.

Dicha pandemia tuvo sus inicios en China en diciembre del 2019.

El desarrollo de las cursadas dictadas por la Catedra "A" de Medicina Interna hasta el momento de la Pandemia Covid-19 se llevaba a cabo de la siguiente manera:

-Actividad áulica: dictado de una clase de integración a cargo de la Profesora Titular para todos los alumnos de la cursada y un seminario a cargo de los Profesores Adjuntos, asignando a los alumnos por grupo un 1 día a la semana para dicha actividad.

-Actividades prácticas: se desarrollaban en forma extensiva, una vez por semana, durante el transcurso del año, contando con un promedio de 29 Trabajos Prácticos (número que depende de la materia que se dicte ese año, rondando entre los 27-30 trabajos prácticos) y sus respectivos Seminarios de Integración. Se realizaba con grupos de 7-10 alumnos por docente. Se llevaban a cabo en la sala de internación o consultorios de hospitales públicos y/o privados; consistiendo en entrevistar y examinar a pacientes internados o que consultaban en forma ambulatoria, realizar una historia clínica, plantear diagnósticos, metodologías de estudios, planes terapéuticos. Se realizaba la discusión del caso del paciente entre los alumnos y el docente a cargo. Los seminarios se realizaban con presentación y prácticas de resolución de casos clínicos.

La evaluación del conocimiento tenía dos instancias:

1. Evaluación escrita con resolución de casos clínicos unificado para todos los estudiantes.
2. Evaluación practica llevada a cabo en las salas de los hospitales y/o consultorios. Cada docente del Trabajo Práctico evaluaba a sus estudiantes realizando una historia clínica y maniobras semiológicas a los usuarios internados o que eran atendidos en consultorio.

En el contexto de Pandemia se modificó obligatoriamente la forma de enseñanza pasando está a ser en forma virtual en el 100 % de sus actividades sin haber contado con experiencia previa en el tema por parte de los docentes que conforman la cátedra.

En el marco de este Trabajo Integrador Final (TIF) se llevó a cabo un trabajo de investigación pretendiendo conocer la experiencia pedagógica que transitaron los alumnos que cursaron la materia Semiología del 3° año de la carrera de Medicina durante el ciclo lectivo 2020 y conocer su opinión, dificultades y aciertos en cuanto a diferentes puntos de la misma (relación con los profesores, adquisición de competencias, etc.).

■ CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE LA INDAGACIÓN

En diciembre del año 2019, en China, aparecieron los primeros casos de una nueva enfermedad asociada al coronavirus y causante de un síndrome respiratorio agudo grave, denominada enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19, por sus siglas en inglés).

El primer caso confirmado de la pandemia de COVID-19 en Argentina se dio a conocer el 3 de marzo de 2020. Al 4 de octubre de 2020, se confirmaron 798.486 casos de personas infectadas y 21.018 muertes en total.

La Organización Mundial de la Salud, con fecha 11 de marzo del 2020, declara la situación de pandemia debida a la aparición de un nuevo coronavirus, síndrome respiratorio agudo severo-coronavirus 2 (SARS-CoV-2), que produce la enfermedad infecciosa por coronavirus denominada COVID-19.

La pandemia COVID-19 generó un gran impacto a nivel sanitario, económico, social y educativo.

Cuando repentinamente los vínculos pedagógicos se suspendieron, quedó a la vista la importancia de las instituciones educativas.

El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) trastrocó las temporalidades de cada una y cada uno de nosotros. Los tiempos se superpusieron, se desdibujaron las diferencias entre días hábiles y fines de semana o feriados, se confundieron los horarios. Trabajo, cuidado, limpieza, pedidos online, abastecimiento de alimentos y cuestiones esenciales fueron tareas que se sucedieron de manera circular.

En este nuevo escenario, se intentó sostener, de diferentes maneras, cierta continuidad educativa en todos sus niveles (Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior).

En respuesta a la suspensión de la presencialidad, las autoridades educativas formularon una estrategia para recrear este aspecto específico de la escuela en todos los hogares.

La disposición de contenidos en portales digitales organizados por nivel de estudio y área de conocimiento fue una de las primeras reacciones. El Ministerio de Educación de la Nación tomó la iniciativa. En la primera semana que se decretó el cierre de escuelas, lanzó la plataforma Seguimos Educando (www.seguimoseducando.gob.ar) alojada en el portal Educ.ar. Las provincias se sumaron rápidamente y complementaron la oferta nacional con portales y contenidos propios. A su vez, para lograr que los contenidos digitales se transformen en experiencias educativas, se asumió rápidamente que la interacción entre estudiantes y docentes es crucial. En esta línea, se destaca que 19 de las 24 jurisdicciones promovieron la creación de aulas virtuales y facilitaron –a través de licencias gratuitas– la interacción sincrónica a través de videollamadas.

La pandemia global de coronavirus nos arrojó a la intemperie con lo puesto, que para la mayoría era poco. Ya existía una profunda desigualdad en el acceso a los recursos digitales, a dispositivos, conexión a internet, saberes específicos para explotarlos.

En este contexto sanitario esa brecha resultó determinante para poder acceder al trabajo, la comunicación, el estudio, la compra de productos de primera necesidad, el esparcimiento o la vida sentimental.

La preocupación por la continuidad pedagógica y por el derecho a la educación se incorporó rápidamente en los debates académicos y en las discusiones de política universitaria. Se tuvo conciencia de que la velocidad con la que las universidades, los profesores y los estudiantes tuvieron que mudarse hacia la formación en línea no tenía precedentes. Las universidades tuvieron que resolver en poco tiempo y con escasas herramientas una situación inesperada. La virtualidad como dimensión de la realidad; la desigualdad de acceso, conexión y uso; las posibilidades y limitaciones pedagógicas de la virtualidad y sus herramientas recorrieron, entre otros temas, parte importante de los foros y webinar en todo el país.

En el sistema universitario argentino ocurren situaciones diversas respecto del uso de la virtualidad. Esa diversidad radica en que las estrategias de enseñanza mediadas con herramientas de la información y la comunicación no prevalecen en las tradiciones académicas de nuestras instituciones. Tampoco reemplazan la potencialidad de los vínculos y métodos de la presencialidad. En la mayor parte de los casos, al menos hasta aquí, las carreras presenciales no incorporaban actividades virtuales relevantes en sus asignaturas.

Sin dejar de reconocer las limitaciones y la complejidad que requiere la traducción de las propuestas presenciales a lo virtual y, en algunos casos, sin dejar de marcar su imposibilidad, la pandemia creó un escenario propicio para repensar la transmisión en el mundo digital que estamos construyendo. La emergencia sanitaria disparó la necesidad de responder con rapidez a situaciones institucionales novedosas e imprevistas. Ello quedó plasmado en una pluralidad de protocolos, instructivos, manuales y recomendaciones para organizar la vida institucional. Es decir, el trabajo de docentes y no docentes, así como la cursada de los estudiantes.

En diversos países del mundo, la aplicación de medidas relacionadas con el aislamiento social produjo la suspensión inevitable de la educación médica presencial, lo que conllevó a un debate y una incertidumbre sobre las mejores acciones a seguir para evitar un desenlace negativo a largo plazo en la formación del futuro médico. Los países más afectados fueron, quizá, aquellos donde tradicionalmente sus metodologías de enseñanza de la educación médica estaban fuertemente relacionadas con el mayor contacto que tienen los alumnos con los pacientes, los cuales, además, presentan diferentes realidades de acceso a las herramientas de aprendizaje durante la actual pandemia.

El distanciamiento social fue la estrategia preventiva más efectiva hasta que se logró el desarrollo de una vacuna, dado que la presencia de estudiantes y residentes en los hospitales durante sus rotaciones clínicas se exponen a contraer la enfermedad y/o transmitir el virus incluso siendo asintomáticos, en la mayoría de universidades y hospitales del mundo sus prácticas fueron suspendidas.

La respuesta de la Facultad de Medicina de la UNLP en esta etapa de la formación médica se materializó en tres grandes estrategias: la suspensión de las actividades presenciales y el mantenimiento de la docencia a través de procesos de virtualización, la modificación del currículo y en las actividades de los estudiantes.

Sin dudas, la pandemia por COVID-19 tomó por sorpresa la continuidad de la educación médica, y mucho más en realidades como la de nuestro país.

Las estrategias planteadas, adaptadas al presente contexto, intentaron sostener el aprendizaje teórico necesario y, a la vez, adaptar, a través de las múltiples herramientas virtuales, la práctica del aprendizaje clínico de una manera provisional.

Conocer las dificultades de los alumnos y su opinión sobre la forma de implementar y llevar a cabo esta estrategia de educación nos permitirá hacer modificaciones para mejorar dicha táctica de educación en un futuro no muy lejano.

■ OBJETIVOS DE INDAGACIÓN

a) GENERAL:

Indagar sobre la experiencia pedagógica transitada por los estudiantes que han cursado la materia Semiología en la Cátedra “A” de Medicina Interna de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la UNLP durante el periodo de ASPO (año 2020) y las dificultades técnicas para acceder a la educación virtual.

b) ESPECIFICOS:

1. Conocer las características socio demográficas de los estudiantes que cursaron la materia Semiología dictada por la Cátedra “A” de Medicina Interna de la FCM.
2. Investigar a cerca de las percepciones de los estudiantes respecto a la propuesta de enseñanza virtual de la cursada de la Materia Semiología dictada por la Cátedra “A” de Medicina Interna de la FCM.
3. Indagar sobre la percepción de los estudiantes en cuanto a la relación con sus docentes.
4. Indagar sobre la percepción de los estudiantes de la Cátedra “A” de Medicina Interna de la FCM en cuanto a la adquisición de los contenidos y herramientas para confeccionar una historia clínica: identificando motivo de consulta, redacción de la enfermedad actual, antecedentes y hábitos; sindromización.
5. Indagar sobre la percepción de los estudiantes de la Cátedra “A” de Medicina Interna de la FCM sobre su capacidad para realizar maniobras semiotécnicas.
6. Releva las percepciones de los estudiantes respecto a la plataforma educativa utilizada e identificar las dificultades para el acceso a la educación virtual.

Las enfermedades también forman parte de la historia de la educación como fenómenos que han dejado marcas de distinto impacto en el derrotero pedagógico.

Se presentan en este trabajo cuatro momentos donde diferentes enfermedades modificaron la situación general y educativa del país. No solo fueron diferentes los males a enfrentar y sus impactos sanitarios, sino los momentos sociales y educativos en que se manifestaron.

Cada una de ellas modificó de formas diversas al sistema y a las instituciones escolares, alteró la vida de los docentes y alumnos, propuso desafíos pedagógicos y dejó marcas más o menos profundas que condicionaron sus futuros.

Nos referimos a la «peste amarilla» de 1871, la «gripe española» de 1918, el brote de poliomielitis de 1956 y la pandemia de gripe A (H1N1) de 2009.

La peste amarilla de 1871

En enero de 1871 estalló en Buenos Aires un fuerte brote de fiebre amarilla que cambió profundamente la historia de la ciudad y, por extensión, del país. Iniciada en el barrio de San Telmo, producto del hacinamiento y de las malas condiciones sanitarias, se esparció rápidamente a todo el tejido urbano y en pocos meses redujo su población en un 7%. Entre las víctimas estuvo Fanny Wood, maestra metodista bostoniana, una de las pioneras que aceptaron la convocatoria de Sarmiento a ejercer su profesión en Argentina. En 1870, junto a sus compañeras, había fundado uno de los primeros jardines de infantes del país.

Pasado el pico de aquella epidemia, la necesidad de evitar nuevas manifestaciones de la peste fue uno de los principales vectores que ordenaron las políticas futuras en un país que se proponía modernizarse e integrar «el concierto de las naciones modernas». Los grupos intelectuales en el poder establecieron una articulación directa entre los dos enemigos a combatir para el progreso de la nación: la barbarie y la peste. El higienismo, en cuanto teoría de la salud positivista que bregaba por una «ciudad sin males», se convirtió en uno de los puntales del desarrollo del sistema educativo público, obligado a velar por el tema ante la «desidia» de las familias bárbaras, posteriormente agravado por la llegada de la inmigración inculta. Las normas educativas dictadas desde entonces instituyeron una fuerte relación entre educación y salud, y establecieron que las escuelas debían ocuparse de ambos temas.

Por ejemplo, la Ley N° 1420 de 1884 sanciona en su Artículo 2° que «la instrucción primaria debe ser dada [...] conforme a los preceptos de la higiene», y en su Artículo 13°, que en «toda construcción de edificios escolares y de su mobiliario y útiles de enseñanza deben consultarse las prescripciones de la higiene. Es además obligatorio para las escuelas la inspección médica é

higiénica y la vacunación y revacunación de los niños en períodos determinados».

En 1886, en parte como respuesta a un brote de cólera, el Consejo Nacional de Educación creó su Cuerpo Médico Escolar, que creció rápidamente y cobró mucha influencia. Como consecuencia, el discurso médico y sus portadores fueron tomando cada vez más poder de acción y decisión dentro del sistema educativo, y las explicaciones basadas en términos médicos y biológicos tales como *salud, contagio, anormalidad, prevención, herencia, profilaxis y curación* se presentaron reiteradamente en los discursos enunciados por las autoridades educativas para justificar las políticas adoptadas. (Dussel I. , Ferrante P., Pulfer D., 2020, pp 20-21)

La gripe española 1918.

La pandemia de gripe española llegó a la Argentina en octubre de 1918 y continuó su desarrollo durante el invierno de 1919 (Carbonetti, 2010).

Vista en una dimensión global, la epidemia no tuvo el impacto que se observó en otros países, como en el caso brasileño. En la Argentina, oficialmente, para el Departamento Nacional de Higiene, murieron 14.997 personas a causa de esta enfermedad (Carbonetti, 2010).

En los últimos meses de 1918 se tomaron un conjunto de medidas para combatirla que también afectaron la vida escolar. Se ordenó que se limpiara el Riachuelo y que se examinara a los inmigrantes que llegaban desde Europa, enviando a la isla Martín García a quienes presentaran síntomas. También se prohibieron reuniones, procesiones, visitas a los cementerios y actividades culturales en lugares de diversión como los teatros y los *music hall*. El 31 de octubre se decretó la suspensión de clases en todos los establecimientos educativos (circular 291/18 del CNE), en parte estimulada por los altos niveles de inasistencias, y el 6 de noviembre se determinó el fin del año lectivo (circular 295/19 del CNE). (Dussel I. , Ferrante P., Pulfer D., 2020, pp 22)

La epidemia de poliomielitis en 1956.

En 1956, se produjo la mayor epidemia de poliomielitis en la Argentina, con 6.496 casos notificados de una enfermedad que causaba la muerte o dejaba una severa discapacidad.

Mientras se esperaba una cura que comenzó a llegar poco tiempo después, con la vacunación masiva, la gente respondía con medidas basadas en indicaciones médicas o en el saber popular, como recluir a los niños pequeños en las casas, baldear las veredas con lavandina, pintar con cal los cordones de la calle o el tronco de los árboles, y colgar una bolsita de alcanfor del cuello de los chicos, quienes en los casos en que se podía eran trasladados a lugares más seguros (Dussel I. , Ferrante P., Pulfer D., 2020) .

También se aconsejaba ingerir solo alimentos cocidos y leche hervida, además de evitar la acumulación de aguas estancadas y otros elementos que favorecieran la cría de insectos.

En la mayoría del país el inicio de las clases se postergó al mes de mayo. En los lugares más afectados, la interrupción se extendió hasta las vacaciones de invierno. El nivel universitario no tuvo modificaciones, ya que se consideraba que ese grupo etario estaba exento de contraer la enfermedad (Dussel I. , Ferrante P., Pulfer D., 2020).

La aparición de la vacuna inyectable Salk en 1956 permitió empezar a controlar la situación. La *Revista de Sanidad Escolar* de agosto de ese año informó sobre la organización de una campaña de vacunación con base en las escuelas, en la que tuvieron una participación muy importante directivos y docentes. En 1959 fue promulgada la Ley de Vacunación Obligatoria N° 15010, que estableció su obligatoriedad y gratuidad en todo el país para los niños de hasta catorce años y para las mujeres embarazadas durante los últimos seis meses de la gestación. La situación se volvió a modificar a fines de 1963, cuando se difundió la aplicación de la vacuna oral Sabin. (Dussel I. , Ferrante P., Pulfer D., 2020, pp 25)

La gripe porcina en el año 2009.

En abril de 2009 comenzó una nueva epidemia en América del Norte que en breve alcanzó estatus de pandemia. Se presentaba en el nuevo escenario mundial y nacional del siglo XXI el virus gripal A (H1N1), también llamado «gripe porcina», que dejó un saldo de 626 muertos en el país.

En mayo de ese año, junto a la detección de los primeros casos, se tomaron las primeras medidas para evitar su propagación, como el armado de un Comité de Crisis, el refuerzo de controles en las fronteras y aeropuertos, la reserva de dosis de medicamentos, el aumento del presupuesto del Ministerio de Salud de la Nación, el otorgamiento de licencias extraordinarias a embarazadas y grupos de riesgo, y la suspensión de vuelos provenientes de México, un país donde la enfermedad se había manifestado en forma muy notable.

En mayo se detectaron los primeros casos por contagio local en algunas escuelas y colegios de la zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), y se procedió a su cierre preventivo. Esta situación se repitió en otras instituciones educativas, donde se tomaron las mismas medidas. Finalmente, a comienzos de julio se decidió la suspensión de las clases en todas las provincias del país –en algunos casos, por adelantamiento de las vacaciones de invierno– que se mantuvo por todo ese mes, y que también afectó a algunas universidades, como la Universidad de Buenos Aires (UBA).

A diferencia de casos anteriores, el momento del año en que se decidió la suspensión de clases permitió establecer algunas medidas para garantizar la “continuidad pedagógica”. Hubo que

modificar las agendas institucionales, establecer instancias de acompañamiento. Muchos docentes prepararon materiales y cuadernillos, en gran parte utilizando los medios digitales con los que se contaba en una época en las que las redes sociales empezaban a expandirse.

El regreso a clases se produjo en agosto, con el fortalecimiento de medidas de control y prevención como la limpieza profunda de sanitarios y lugares comunes. Dussel I. , Ferrante P., Pulfer D., 2020, pp 25-26)

Epidemia por SARS-CoV 1.

Brevemente comentaremos la epidemia por SARS-CoV 1 que afectó a otros países y su repercusión en la educación universitaria, fundamentalmente en las facultades de medicina.

La epidemia se diseminó por 29 países; el país más afectado fue China continental con 5.327 casos y 349 muertes; después, según el número de casos, otras zonas afectadas fueron: Hong Kong, Taiwán, Singapur, Toronto y Hanoi.

La epidemia de SARS (severe acute respiratory syndrome) constituyó un proceso emergente relevante por sus singulares características clínicas y epidemiológicas, espectacular eclosión y gradual atenuación. Esta infección mostró una elevada capacidad patogénica y letalidad pues desde noviembre de 2002 hasta finales de junio de 2003 produjo 8.422 casos y 916 defunciones, en 29 países de los cinco continentes, y por ello fue denominada la primera pandemia del siglo XXI (Vaqué Rafart, 2005).

El 24 de mayo de 2015 se confirma un brote epidémico en la república de Corea por coronavirus causante del síndrome respiratorio de Oriente Medio (MERS-CoV) (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2015).

Durante las epidemias previas por SARS-CoV1 y MERS, las primeras estrategias realizadas durante dichas epidemias incluyeron: cierre de facultades de medicina e impedimento de contacto del alumno con el paciente (debido al riesgo de contagio), acompañadas de estrategias logísticas, presupuestaria y éticas (Vergara de la Rosa, E., Vergara R., Alvarez M., Camacho L., Galvez Olortegui, J., 2020).

Adicionalmente, se realizó una diversificación de las modalidades de enseñanza a distancia mediante el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC); la enseñanza en pequeños grupos, que facilitó la interactividad; la cancelación de cursos presenciales; el uso del aprendizaje basado en problemas (ABP); y la evaluación oral mediante videoconferencias y la comunicación estrecha con los alumnos (Vergara de la Rosa, E., Vergara R., Alvarez M., Camacho L., Galvez Olortegui, J., 2020).

Si bien en todas las estrategias reportadas se señala la necesidad de utilizar múltiples tipos de herramientas de ayuda para continuar con la educación médica, no se encontró un patrón en las acciones que se llevaron a cabo en el tiempo de suspensión de la enseñanza presencial ni en las acciones posepidemia, lo que refuerza la necesidad de que cada país o región debe adaptar sus decisiones de acuerdo con su realidad. A pesar de que las estrategias implementadas en epidemias previas resaltan la importancia de la suspensión de clases en las escuelas de medicina y convierten a la enseñanza a distancia en la

herramienta principal para enfrentar la brecha pedagógica, ésta no se halla exenta de dificultades para su desarrollo. Limitaciones como la falta de una adecuada implementación, la limitada banda ancha y la deficiencia pedagógica para el desarrollo de este tipo de enseñanza constituyen barreras que afectaron el normal desarrollo del aprendizaje en la educación médica.

EDUCACION A DISTANCIA, EDUCACION VIRTUAL.

La educación a distancia es una modalidad de enseñanza con características propias asociadas con la creación de un espacio particular para generar, promover e implementar situaciones en las que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se reemplaza la propuesta de asistencia regular a clase por una nueva propuesta en la que los docentes enseñan y los alumnos aprenden mediante situaciones no convencionales, en espacios y tiempos que no comparten. Así, el rasgo distintivo de la modalidad consiste en la mediatización de las relaciones entre los docentes y los alumnos. (Guido,L., Versino, M., 2012, pp 4)

Históricamente la educación a distancia puso el acento en la autonomía de los estudiantes para elegir espacios y tiempos para el estudio.

“La Educación a Distancia es una modalidad educativa no presencial que propone formas específicas de llevar a cabo la mediación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Dicha mediación se realiza utilizando una gran variedad de recursos, junto con la producción de materiales de estudio poniendo énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción” (González A., Esnaola F., Martín M., 2012, p 12).

La Educación a Distancia abarca dentro de un gran abanico de posibilidades aquellas experiencias que se identifican con el nombre de “educación o enseñanza semipresencial, no presencial, abierta, educación asistida, flexible, aprendizaje electrónico (e-learning), aprendizaje combinado (b-learning), educación virtual, aprendizaje en red (network learning), aprendizaje o comunicación mediada por computadora (CMC), cibereducación, teleformación y otras que reúnan las características mencionadas precedentemente”. (Resolución Ministerial 1717/04- Artículo 2º). (González A., Esnaola F., Martín M., 2012, p 12)

Con la progresiva difusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), junto a la proliferación de las redes satelitales, la modalidad incorpora otros recursos técnicos. La utilización de Internet, la integración del correo electrónico, la creación de “campus virtuales” y los programas especialmente diseñados para los soportes informáticos, contribuyen al surgimiento de la “educación virtual” (Guido,L., Versino, M., 2012).

En nuestro país, desde la creación del Programa Universidad Virtual de Quilmes en el año 1999, han proliferado las ofertas académicas virtuales en el Sistema de Educación Superior.

Loaza, R. (2002), define educación virtual: "Es una paradigma educativa que compone la interacción de los cuatro variables: el maestro y el alumno; la tecnología y el medio ambiente".

La educación virtual es una estrategia educativa que facilita el manejo de la información y que permite la aplicación de nuevos métodos pedagógicos enfocados al desarrollo de aprendizajes significativos, los cuales están centrados en el estudiante y en la participación activa. Permite superar la calidad de los recursos presenciales, se ajusta al horario personal de los estudiantes y facilita la interacción continua entre compañeros y el docente por medio virtual (Loaza, R. , 2002).

Las innovaciones tecnológicas han determinado cuatro generaciones de educación a distancia. Primera generación: Fue a principios del siglo XX, el desarrollo del ferrocarril, facilitó el envío de material escrito a estudiantes por este medio. Segunda generación: Se inició en la Universidad Abierta Británica, que utilizaba material impreso complementado con audio, video, radio, televisión y comunicación telefónica. Tercera generación: A partir de 1980, el desarrollo de tecnologías satelitales y de redes, permitió una fluida comunicación entre el tutor y el estudiante, a través de videocintas, audiocintas, teleconferencias. Cuarta generación: A partir de 1990, el internet revolucionó la enseñanza a distancia, así como la expansión World Wide Web (www), cambió el enfoque netamente conductista hacia un enfoque constructivista (Zelada Vargas, J., Vargas Murillo, G. , 2016).

Metodologías de la educación virtual

Podemos nombrar los tres métodos más sobresalientes: El Método Sincrónico, Asincrónico y B-Learning.

- El **Método Sincrónico** es aquel en el que el emisor y el receptor del mensaje en el proceso de comunicación operan en el mismo marco temporal. Estos recursos sincrónicos se hacen necesarios como agente socializador, imprescindible para que el alumno que estudia en la modalidad virtual no se sienta aislado (Martin J. , 2019) .
- El **Método Asincrónico**, transmite mensajes sin necesidad de coincidir entre el emisor y receptor en la interacción instantánea. Requiere necesariamente de un lugar físico y lógico (como un servidor, por ejemplo) en donde se guardarán y tendrá también acceso a los datos que forman el mensaje. Es más valioso para su utilización en la modalidad de educación a distancia, ya que el acceso en forma diferida en el tiempo de la información se hace absolutamente necesaria por las características especiales que presentan los alumnos que estudian en esta modalidad virtual (limitación de tiempos, cuestiones familiares y laborales, etc.) (Martin J. , 2019) .
- El **Método B-Learnig** (Combinado asincrónico y sincrónico), donde la enseñanza y aprendizaje de la educación virtual se hace más efectiva. Es el método de enseñanza más flexible, porque no impone horarios. Es mucho más efectivo que las estrategias autodidactas de educación a distancia. Estimula la comunicación en todo momento e instante (Martin J. , 2019) .

Dimensiones de un aula virtual.

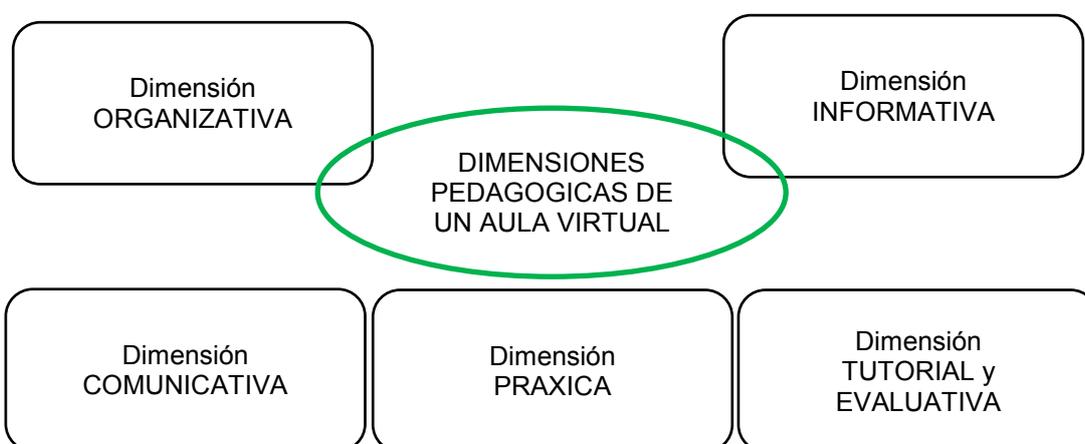
El aula virtual es un concepto íntimamente asociado al de e-learning.

Podríamos definir un aula virtual como un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor (Area M., Adell J., 2009).

El concepto de e-learning (o de otros similares como teleformación, educación virtual, cursos on line, enseñanza flexible, educación web, docencia en línea, entre otros) es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones. Lo característico del e-learning es que el proceso formativo tiene lugar totalmente o en parte a través de una especie de aula o entorno virtual en el cual tiene lugar la interacción profesor-alumnos así como la actividades de los estudiantes con los materiales de aprendizaje (Area M., Adell J., 2009).

Una clase o aula virtual es un entorno de enseñanza y aprendizaje inserto en un sistema de comunicación mediado por ordenador. A través de ese entorno el alumno puede acceder y desarrollar una serie de acciones similares a las que acontecen en un proceso de enseñanza presencial como conversar, leer documentos, realizar ejercicios, formular preguntas al docente, trabajar en equipo, etc. Todo ello de forma simulada sin que medie una interacción física entre docentes y discentes. Este espacio de encuentro educativo es intencional, regulado, planificado y dirigido por el docente. Esto implica que el estudiante cuando accede a un aula virtual debe obtener experiencias o vivencias de situaciones potenciales de aprendizaje, de forma similar, a lo que le ocurre en los escenarios presenciales: por ejemplo, leer textos, formular preguntas, resolver problemas, entregar trabajos, participar en un debate o elaborar un diario personal por citar algunas tareas habituales en este tipo de aulas (Area M., Adell J., 2009).

En consecuencia, en un aula virtual podemos identificar 5 grandes dimensiones pedagógicas. (Ver figura adjunta).



Nota. Adaptado de Dimensiones pedagógicas de un aula virtual. (Area M., Adell J., 2009).

●Dimensión organizativa:

Se refiere al conjunto de elementos que permiten al estudiante la organización y regulación de su propio proceso de aprendizaje (estructura el curso, programa, distribución en grupos o comisiones, docentes a cargo y roles de cada uno, plazos, ritmo de estudio, guías, etc.) (Ferreira Szpiniak, A. , 2020).

●Dimensión informativa:

Se refiere al conjunto de materiales (texto, imágenes, enlaces, presentaciones multimedia, videos, audios, animaciones, software, etc.) que sirven al estudiante para acceder a los conocimientos que son objeto de estudio (Ferreira Szpiniak, A. , 2020).

●Dimensión comunicativa:

Hace referencia al conjunto de recursos y acciones de interacción social entre estudiantes y el docente.

Esta comunicación se produce a través de herramientas asincrónicas y sincrónicas.

La adecuada utilización de estas herramientas son claves para la calidad educativa de los procesos de enseñanza – aprendizaje (Ferreira Szpiniak, A. , 2020).

La dimensión comunicativa en un aula virtual es una dimensión sustantiva para la calidad educativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados a través de e-learning.

Si se desconsideran o son poco utilizados estos recursos de comunicación probablemente el aula virtual se convierta en un mero repositorio de documentos y ficheros, pero sin la fluidez y calor humano de una actividad educativa. En este sentido el docente debe propiciar y motivar de modo constante la participación de los estudiantes en los distintos espacios habilitados al efecto en el aula virtual.

Normalmente a mayor grado de comunicación entre los estudiantes y entre éstos y el profesor también se incrementa la motivación, implicación y rendimiento del alumnado en las tareas propuestas (Area M., Adell J., 2009).

●Dimensión práctica:

Contempla el conjunto de actividades de aprendizaje planificadas por el docente, que los estudiantes deben realizar en el aula virtual para construir conocimiento.

Estas actividades pueden ser de diverso tipo, tales como: trabajos prácticos (resolver ejercicios y/o problemas), lecturas orientadas (pautas de lectura, reflexiones, análisis, resúmenes), elaboración de informes (en formato texto o multimedia), buscar información sobre un tema específico, participar de debates, elaborar proyectos en grupo, etc. El abanico de actividades a plantear es amplio, lo que se persigue es que los estudiantes sean los responsables en la construcción del conocimiento. Por ello podría indicarse que la dimensión práctica de un aula virtual representa un entorno en el cual el estudiante se enfrenta a situaciones de aprendizaje que implica la activación de distintas habilidades y estrategias tanto cognitivas, actitudinales y sociales (Ferreira Szpiniak, A. , 2020).

En la medida de que el docente realice una adecuada planificación y selección de tareas el modelo de enseñanza implícito en el aula virtual éste tenderá a favorecer un proceso de aprendizaje por recepción (si la mayor parte de las tareas planteadas son de naturaleza repetitiva) o bien un proceso de aprendizaje

constructivo (si la mayor parte de las tareas solicitan la búsqueda y análisis activo del conocimiento) (Area M., Adell J., 2009).

La planificación y selección de actividades deberá tender a favorecer un proceso de aprendizaje constructivo.

●Dimensión tutorial y evaluativa:

Hace referencia al rol que juega el docente dentro del aula virtual como guía del proceso de aprendizaje del estudiante. Se rompe con el concepto de transmisor del conocimiento, siendo un dinamizador de las actividades de aprendizaje.

El trabajo del docente se orienta hacia la motivación del estudiante para que nunca se sienta solo, a planificar actividades desafiantes y basadas en expectativas e intereses del estudiante, a reforzar la participación y el trabajo, a reconocer el esfuerzo y exigir mayor dedicación cuando a actividad no alcanzó el objetivo deseado por el docente. El docente debe organizar actividades individuales y grupales mediante herramientas específicas para el trabajo colaborativo, pautar claramente los tiempos, no perder el hilo de la propuesta utilizando pedagógicamente las herramientas disponibles en el aula virtual y manteniéndola viva (Ferreira Szpiniak, A. , 2020).

Se insiste en la figura y papel del tutor a distancia como el elemento clave para el éxito de esta modalidad educativa. En esta línea, la bibliografía coincide en que el docente debe desarrollar más el papel de supervisión y guía del proceso de aprendizaje del alumno que cumplir el rol de transmisor del conocimiento.

Esta idea central supone asumir un modelo de profesor como tutor o dinamizador de actividades de aprendizaje que domine las siguientes habilidades:

-Habilidades de motivación, refuerzo, y orientación sobre hábitos de estudio. Romper la soledad del alumno en línea es uno de los retos didácticos planteados. El profesor debe saber planificar actividades interesantes y basadas en expectativas e intereses del alumno. Reforzar la participación y trabajo del alumno, mediante un difícil equilibrio entre el aliento y aplauso de los éxitos o reconocimiento del esfuerzo y la exigencia de trabajo y demanda de más dedicación.

-Habilidades de organización y dinamización de actividades grupales. Organizar actividades entre pequeños grupos es un gran estimulante para el alumno en línea. Requiere dividir grupos y clasificarlos ordenadamente en las fichas de seguimiento así como disponer de herramientas específicas para el trabajo en grupo.

-Habitación a entornos telemáticos de trabajo. Igual que el alumno, el profesor ha de trabajar bajo un entorno virtual específico, con una propuesta específica que en muchas ocasiones no han sido planificadas o construidas por él mismo. La actualización de tareas inmediatas y calendarios, el seguimiento de las tutorías grupales en los foros, la gestión de materiales de estudio complementarios para todos, las consultas individuales, la configuración (en su caso) de exámenes, etc., se organizan en una distribución de pantallas donde el profesor realiza su trabajo y su habitación requiere de un periodo de práctica o entrenamiento.

-Uso didáctico adecuado de los instrumentos telemáticos. El correo electrónico, los foros, los tableros de noticias, los boletines periódicos, los chats y videoconferencias o los formularios automáticos de evaluación, son instrumentos educativos con usos específicos para la docencia. El tutor o docente en línea, es evidente

que, tiene que poseer las habilidades informáticas de uso de los mismos, y saber utilizarlos pedagógicamente a lo largo de todo el proceso de implementación de un curso a distancia (Area M., Adell J., 2009).

En líneas generales podemos señalar que las tareas implicadas en un curso de e-learning para el tutor o profesor son las siguientes:

- tutorías individuales (contestación a preguntas en correo electrónico); seguimiento de los foros de debate y participación en los mismos; realización de tutoría grupal (exposición magistral de contenidos, explicación organizativa de actividades);
- actualización de tabloneros o boletines (modificación de fechas, calendarios y actividades, recordatorios y otros imprevistos);
- evaluación de trabajos (lectura y corrección de trabajos, valoración de participaciones en foros, notificación de evaluaciones);
- control y seguimiento a través de estadísticas de los accesos y tiempos de utilización del aula virtual por los estudiantes;
- coordinación con otros profesores (cambio de fechas, secuenciación de contenidos, continuidad de actividades, reuniones de planificación, seguimiento y evaluación).; y
- siempre que sea posible, seguimiento del curso a través de un diario personal donde se recojan distintos datos e incidencias de la implementación del mismo (Area M., Adell J., 2009).

Herramientas según la dimensión.

- Desde el punto de vista de la dimensión organizativa, las herramientas más utilizadas son las noticias, mensaje de inicio, calendario, alertas, información de las características de la asignatura y el programa, las comisiones, los contactos con los datos de estudiantes, docentes a cargo y roles de cada uno.

- Desde el punto de vista de la dimensión informativa, la herramienta por excelencia es materiales. Materiales permite además la incorporación de enlaces y bibliotecas de interés, materiales adicionales (solo para los estudiantes de una comisión), mis materiales (espacio propio de cada participante) y compartidos (materiales que comparto o que me comparten otros participantes). También, a través del editor de texto disponible en todas las herramientas, es posible brindar acceso a materiales externos al aula, tales como enlaces simples o recursos que pertenecen a la denominada Web 2.0 y que pueden integrarse fácilmente: blogs (blogger, wix, jimdo), wikis (wikipedia, wikispaces), redes sociales (facebook, twitter, instagram, linkedIn), videos (youTube, vimeo, dailymotion), audios (soundcloud, radio cut), fotos (picasa, flickr), almacenamiento on-line (dropbox, google drive, oneDrive), contenido multimedia (prezi, slideshare, padlet) y cualquiera que posibilite compartir o copiar un enlace o insertar/incrustar un código. Las preguntas frecuentes son otra herramienta que ayudar a resolver dudas generales o que se repiten.

- Desde el punto de vista de establecer el dialogo con los estudiantes, las herramientas más utilizadas son los foros, mensajería interna (e-mail), preguntas frecuentes y videoconferencia.

- Desde el punto de vista de la dimensión práctica, la herramienta de mayor uso es actividades, que puede ser complementada con evaluaciones, foros y grupos.

- Desde el punto de vista de la dimensión tutorial y evaluativa, las herramientas más utilizadas son el pizarrón de clase, actividades, evaluaciones, foros, comisiones, grupos, preguntas frecuentes, calendario, mensajería interna (e-mail) y videoconferencia. Ellas posibilitan, principalmente, la evaluación formativa y la sumativa.

Un aula virtual debiera crearse y desarrollarse teniendo en cuenta un conjunto de principios y criterios didácticos similares a la planificación de cualquier otro curso o actividad formativa independientemente de que se desarrolle de modo presencial o a distancia. El diseño de un curso o aula virtual es fundamentalmente una tarea, al menos para el profesorado, más pedagógica que tecnológica.

La identificación de los objetivos de aprendizaje, la selección y estructuración de los contenidos, la planificación de actividades y experiencias de aprendizaje, junto con la planificación de los criterios y tareas de evaluación son los principales elementos que deben ser abordados en el diseño de un curso de naturaleza virtual (Area M., Adell J., 2009).

Las características o principios que se deben considerar para el diseño o planificación de este tipo de cursos y materiales de e-learning serían (Area M., Adell J., 2009). :

1. Adaptación a las características y necesidades del alumnado.

El curso y material de un aula virtual debe ser diseñado teniendo en cuenta no sólo los aspectos o consideraciones epistemológicas o científicas de la materia que se imparte, sino también las características de los usuarios/alumnos potenciales. Ello implica identificar y analizar los prerrequisitos de conocimiento previo que debe poseer nuestro alumnado (tanto tecnológicos como científicos) para utilizar y entender sin grandes dificultades el material electrónico elaborado.

2. Desarrollo de procesos de aprendizaje constructivista.

El aula virtual, en la medida de lo posible, no sólo debiera ofrecer información nocional de modo expositivo, sino que debiera incorporar actividades que faciliten un aprendizaje por descubrimiento y/o constructivista. El material no debe generar o provocar procesos de aprendizaje pasivos y memorísticos en el alumnado sino todo lo contrario. Debe propiciar y ofrecer las pautas y guías para que el alumnado construya y elabore por sí mismo, o en colaboración con los otros, el conocimiento que debe adquirir, que cuestione las ideas o conceptos que se le ofrecen, que compare las teorías y/o modelos antagónicos. El material didáctico y las actividades incorporadas a un aula virtual tienen que propiciar un proceso de aprendizaje activo por parte del alumnado.

3. Presentación del programa didáctico y de las guías de estudio/trabajo autónomo.

El aula virtual tiene que indicarle al alumnado qué se espera que aprenda (los objetivos), cuáles son los conocimientos que tiene que adquirir (los contenidos), cómo será el proceso de enseñanza que se va a desarrollar en esa asignatura (la metodología) y cómo se le medirá y controlará su rendimiento académico (evaluación).

El material didáctico de un curso de e-learning tiene que incorporar el programa de la asignatura así como las directrices u orientaciones claras de qué se le pide al estudiante en cada actividad y de los procedimientos para cumplimentarlas exitosamente. Estas guías son las que permitirán el trabajo autónomo del estudiante.

4. Incorporación de recursos hipertextuales y multimedia.

El material debe ser diseñado incorporando un formato de presentación de la información de naturaleza multimedia (es decir, que se incluyan recursos de tipo textual, gráfico, sonoro, icónico y audiovisual). Asimismo la organización de la información debe seguir un modelo hipertextual en cuanto que las unidades o segmentos de información están conectados entre sí, y debe incorporar, siempre y cuando se considere oportuno, documentos o textos complementarios en ficheros o archivos que puedan ser abiertos o descargados para su posterior estudio. Este conjunto de recursos pueden estar incorporados directamente dentro de la propia aula virtual o estar enlazados con otros recursos distribuidos en Internet.

5. Diseño de una interface amigable y de fácil de navegación.

El material debe prever que el alumno o grupo de alumnos estarán solos cuando utilizan el material. En consecuencia, deben incorporarse todos los elementos y recursos de apoyo al estudio que faciliten el proceso de aprendizaje: orientaciones claras de cómo se navega por el material, actividades y soluciones, lecturas de textos, ejercicios de autoevaluación, etc.

6. Utilización continuada de recursos de comunicación.

El último criterio hace referencia a que en el material se incorporen elementos de comunicación interpersonal propios de Internet como son: el correo electrónico, el chat, la videoconferencia, los foros de debate, los blogs, wikis o la transferencia de ficheros.

Ello facilitará la interacción social entre los estudiantes y el docente de forma que éstos puedan comunicarse de forma fluida bien para el desarrollo de las tareas de tutorización y seguimiento, o para el trabajo colaborativo entre alumnos.

La modalidad virtual en la educación de los niños y jóvenes ha sido la principal alternativa a la que se han acogido los colegios y demás instituciones educativas con el fin de seguir llevando a cabo los procesos académicos y formativos en tiempos de pandemia. La variedad de servicios y la inmediatez que brinda estar conectados a diferentes opciones virtuales se han convertido en las nuevas aulas de clase y formas de educar (Lozano L. , 7 de marzo de 2021).

Aunque son muchos los beneficios y aportes que han tenido los avances tecnológicos en la sociedad actual, también ha sido un reto para los estudiantes y educadores asumirlos en su campo formativo (Lozano L., 7 de marzo de 2021).

A continuación se exponen las ventajas y desventajas de la educación virtual (Lozano L. , 7 de marzo de 2021), (Vasquez D., 2020). (Ver cuadro siguiente)

EDUCACION VIRTUAL	
VENTAJAS	DESVENTAJAS
<p>Desarrollo de la autonomía:</p> <p>Los estudiantes han acogido hábitos de estudio de forma más autónoma, manejando el tiempo y cumplimiento de sus deberes de forma independiente.</p> <p>El estudiante puede superar rápidamente los temas que considera más fáciles mientras puede repetir las lecciones que más se le dificulten en distintos momentos.</p>	<p>Brechas digitales:</p> <p>Aquellos estudiantes que no cuentan con los dispositivos o infraestructura tecnológica en casa, no pueden unirse a esta modalidad, teniendo en cuenta que en este modelo lo principal es tener unas condiciones óptimas en cuestión de conexión a redes de internet y herramientas para llevar a cabo el proceso educativo virtual.</p>
<p>Uso de aplicaciones tecnológicas y recursos nuevos:</p> <p>El reto más grande para maestros y estudiantes ha sido el aprendizaje y el uso de tecnologías de manera adecuada, que, para muchos, eran desconocidas.</p>	<p>Falta de interacción física:</p> <p>Esta es una de las principales preocupaciones entre educadores y padres de familia. Según Elsy Jordan, “la virtualidad llegó para quedarse, pero no buscamos reemplazar la presencialidad, porque esta brinda herramientas socioafectivas y cognitivas que son importantes para los procesos de aprendizaje que se viven en el aula”.</p>
<p>Metodologías de clase con actividades y aplicaciones interactivas</p> <p>Aunque ya existían distintas plataformas virtuales educativas, las metodologías que han sido empleadas ahora en las clases han obligado a los docentes a ser más creativos para que estas sean llamativas y que logren captar la atención de los estudiantes, que en esta modalidad, tienden a distraerse con facilidad.</p>	<p>No hay diferenciación entre los espacios del hogar y espacios educativos:</p> <p>Los hogares se convirtieron en aulas de clase, y en ocasiones no están adecuados para las jornadas de estudio. Al respecto, Arcila agregó que “los dormitorios ahora son los salones de clase, el comedor es la mesa de estudio, esto hace que los estudiantes no diferencien el contexto educativo y el personal”.</p>
<p>Preparación para un entorno cada vez más digital</p> <p>El cambio a la virtualidad obligó a las instituciones a implementar nuevas herramientas digitales y a fortalecer su infraestructura tecnológica. Para Arcila, “todo este proceso nos permitió darnos cuenta de que, aunque trabajábamos con plataformas virtuales, nos hacían falta más herramientas tecnológicas que hemos venido implementando, que ahora permiten la alternancia y que seguirán siendo útiles en un futuro</p>	<p>Exposición a largas jornadas trabajando con dispositivos electrónicos:</p> <p>El tiempo en el que los estudiantes se exponen a pantallas y dispositivos genera un cansancio físico y problemas de salud, principalmente de visión, cuello y espalda.</p>
<p>Inmediatez en la comunicación virtual maestros-padres:</p> <p>Medios como correos electrónicos, uso de redes sociales como WhatsApp y de plataformas propias de cada institución, permiten que los padres les hagan seguimiento más continuos y de manera más inmediata a los procesos educativos.</p>	<p>Menores oportunidades para evidenciar afectaciones y trastornos emocionales:</p> <p>Al no estar los estudiantes interactuando de manera física y los maestros apreciando los comportamientos que se pueden presentar en las aulas de clases y en los recreos, no es tan fácil para los docentes, psicólogos y directivas del centro educativo, evidenciar trastornos emocionales en aquellos que lo padezcan.</p>
	<p>Mayores distracciones</p> <p>El entorno virtual implica un mayor riesgo de distracciones dado por el fácil acceso a estas desde los dispositivos y la menor regulación del comportamiento por parte de quien da la clase</p> <p>Los estudiantes tienden a verse distraídos por lo que puede haber alrededor en su casa: charlas, juegos, Tv, redes sociales.</p>

EDUCACIÓN VIRTUAL EN UNIVERSIDADES ARGENTINAS

La institucionalización de la educación virtual es relativamente reciente a nivel mundial. En los últimos años del siglo XX comienzan a plasmarse experiencias novedosas de educación en “campus virtuales” soportados por las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación). En ese sentido, se desarrollan programas orientados a los distintos niveles del sistema educativo que definen sus experiencias como “virtuales” siendo el Programa “Universidad Virtual de Quilmes” (UVQ) el primero en nuestro país (año 1999).

Históricamente se introducen las TIC en la educación superior, en primer lugar, para atender a las necesidades administrativas de procesamiento de datos, por ejemplo, la matrícula de los alumnos, la gestión económico-contable, el procesamiento de textos y las comunicaciones internas, entre otras. En segundo lugar, se utilizan estas tecnologías para complementar los cursos presenciales y sólo hace poco – en el caso argentino en el año 1999– es cuando se desarrollan las denominadas “universidades virtuales” que utilizan estas tecnologías para impartir ofertas académicas que incluyen la titulación (Guido,L., Versino, M., 2012).

El cambio socio cultural de Argentina de la última década sumado a la incorporación de las TIC en las diferentes actividades humanas presentan un contexto para las Universidades donde se plantean nuevas y renovadas actividades en las aulas universitarias (González A., Esnaola F., Martín M. , 2012).

En este contexto, a partir de la Resolución N° 149 de marzo de 1999, se resuelve crear en el ámbito de la Secretaría General, el Programa de Educación a Distancia a cargo de la Secretaría de Asuntos Académicos. A partir del año 2004 la Presidencia de la UNLP ha iniciado un proceso sistemático de desarrollo de la Educación a Distancia (EAD) como una herramienta complementaria para la formación de sus alumnos de grado y posgrado, en particular como una alternativa de educación permanente (González A., Esnaola F., Martín M., 2012).

La primera universidad nacional del país en brindar oferta académica de grado “virtual” es la de Quilmes que en el año 1999 crea el Programa Universidad Virtual de Quilmes. Se trata de una iniciativa de educación no presencial que utiliza el “sistema lógico integral Campus Virtual” como medio para la realización de sus propuestas de formación de grado y posgrado (Guido,L., Versino, M., 2012).

A partir del año 2002 se crean distintos programas que ofertan titulaciones de pregrado, grado y posgrado en universidades nacionales. En ese año, la Universidad Nacional del Litoral crea la “**UNLVIRTUAL**” en el marco del proyecto “Programa de Educación a Distancia” originado en el año 1999.

Por otra parte desde la segunda mitad del año 2002 se implementa la “Red Multicampus” sobre la base de la red de “aulas satelitales” (ex Red Educativa del Litoral) la cual permite introducir los cambios tecnológicos diseñados en el Programa. A su vez, a partir del año 2004 la Red recibe el nombre de “Red de Centros de Apoyo de UNLVIRTUAL” (CAT) y se incorporan nuevos convenios con localidades del interior del país que prestan apoyo a los alumnos que estudian en la modalidad “virtual” de la Universidad. Al año 2011 la Red la conforman 123 Centros de Apoyo (organismos públicos, instituciones educativas, cooperativas, fundaciones, bibliotecas y centros barriales) situadas en 15 provincias y en la Capital Federal.

La **Universidad Nacional de Tres de Febrero** crea la “UNTREF Virtual” en el año 2002 dependiente del rectorado. Al año 2011, la oferta académica que brinda la UNTREF en formato “virtual” es arancelada y se compone de Diplomaturas Universitarias; Tecnicaturas; Licenciaturas y Posgrados.

Por su parte, en el año 2001 se crea en la **Universidad Nacional de Rosario** "Puntoedu", con la finalidad de ofrecer una modalidad educativa mediada a través de las TIC.

A partir del año 2007 se crea la Secretaría de Tecnologías Educativas y de Gestión (STEyG) con el propósito principal de potenciar las posibilidades generales que brindan las TIC a la universidad favoreciendo específicamente la expansión y desarrollo del campus virtual. Este campus brinda a las Unidades Académicas y a sus sedes regionales, formación específica en la modalidad, gestión administrativa y soporte tecnológico (Guido, L., Versino, M., 2012).

PENSAR LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

En el mes de marzo de 2020 en la Argentina se decretó el aislamiento social obligatorio con lo que se llevó a cabo el cierre de todas las universidades.

El DNU 297/202 dispuso la suspensión de clases al establecer la medida de aislamiento social preventivo y obligatorio.

Se recomendó a las universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones:

- Reprogramar toda la actividad científica o académica como actos, congresos, seminarios, cursos, simposios, talleres, muestras o exposiciones, en la medida que impliquen aglomeraciones o concentraciones de personas.
- Suspender transitoriamente todas las actividades de extensión que impliquen aglomeraciones o concentraciones de personas y las que se orienten o cuenten con la participación de población de riesgo.

Medidas para desarrollo del calendario académico:

Se recomendó a universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones que adecuen la actividad académica presencial a la emergencia sanitaria conforme con las recomendaciones del Ministerio de Salud.

En todos los casos se debió adoptar medidas para garantizar el desarrollo del calendario académico, los contenidos mínimos de las asignaturas como su calidad. Esto contemplo:

- la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro medio digital;
- la reprogramación del calendario académico.

El nuevo escenario, producto de la pandemia del COVID 19, instaló dos estados en la sociedad argentina: el de la incertidumbre y el de la necesidad de un cambio brusco en la cotidianeidad. La educación no fue una excepción a esto, por lo que se generaron las tensiones lógicas dentro de las instituciones, en donde vimos marchas y contramarchas (especialmente en las etapas iniciales) producto de la poca previsibilidad y conocimiento de qué es lo que verdaderamente transcurriría en el tiempo y a la necesidad de dar respuestas urgentes a las actividades universitarias, especialmente de formación, y las de investigación y extensión (Barbieri, A., Juri, H., Falcón, P., Pedró, F., 2020).

Nadie esperaba una pandemia. Por más previsiones o alertas ecológicas, la llegada del Covid-19 fue abrupta y sus consecuencias inmediatas: alteró la vida social, puso en pausa las dinámicas habituales, distanció los lazos e interrumpió el funcionamiento económico. Ante esta situación el Estado Nacional dispuso medidas de aislamiento, necesarias para cuidar la salud pública; el valor de la vida por encima de todo. En esa misma dirección las universidades nacionales debieron repensar sus actividades para poder realizar aportes socialmente significativos en el contexto de crisis, además de adaptar sus estrategias pedagógicas para que la ausencia de presencialidad no significara un vacío en la formación de sus estudiantes (Peresson, M. (Ed.), 2021).

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

En pleno inicio del ciclo lectivo 2020 muchas instituciones exhibieron sus capacidades instaladas, pusieron a disposición recursos para generar nuevas iniciativas o ampliaron la cobertura por diferentes medios, dentro de los cuales el empleo de las tecnologías aplicadas a la educación han sido una constante para que la relación entre estudiantes y docentes siga construyéndose (Barbieri, A., Juri, H., Falcón, P., Pedró, F., 2020).

El camino a seguir por las universidades en la “nueva normalidad” educativa, en la que necesariamente debieron integrar políticas de inclusión, con medidas que aseguren la calidad, fue complejo y marco a fuego la suerte de buena parte de nuestra juventud. Los aprendizajes institucionales desarrollados en ese tiempo sirvieron de ejemplo para emprender cambios y transformaciones que permitan aprovechar esta crisis como una oportunidad para mejorar al sistema universitario argentino (Barbieri, A., Juri, H., Falcón, P., Pedró, F., 2020).

Universalmente, el paso a la educación a distancia, lejos de ser una solución planificada previamente y para la que existían las capacidades requeridas en los distintos actores y en el conjunto de los sistemas, ha sido, en realidad, la única solución de emergencia para intentar garantizar la continuidad pedagógica. Por esta razón, es frecuente referirse a esta continuidad pedagógica como educación a distancia de emergencia, contraponiéndola así a las capacidades y recursos que habría exigido una educación superior a distancia óptima (Barbieri, A., Juri, H., Falcón, P., Pedró, F., 2020).

Inevitablemente, cabe pensar que la adopción de esta solución de continuidad se saldará con resultados negativos tanto en términos de la calidad de los aprendizajes como de equidad. Tres razones justificarían esta hipótesis:

La primera razón es de índole tecnológica, puesto que la solución adoptada asume que tanto estudiantes como docentes disponen del equipamiento y de la conectividad requeridas. Las últimas cifras disponibles de la Unión Internacional de Telecomunicaciones ofrecen un panorama sombrío: en América Latina, solo el 52% de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha. Aunque en el caso específico de los estudiantes y docentes de educación superior cabe presuponer que el porcentaje sea más alto, no es descabellado asumir que una parte significativa de estos actores no contaban, de buenas a primeras, con las condiciones tecnológicas apropiadas para una transición inmediata a la educación a distancia soportada por la tecnología.

La segunda razón es que, aunque la educación superior a distancia parece haber despegado en los últimos años en la región, la oferta parece concentrada en unas pocas universidades y, en particular, en los posgrados (UNESCO IESALC, 2017). La cobertura de esta modalidad ha crecido un 73% desde 2010, mientras que la presencial lo hizo sólo un 27%. En 2010, casi 2 millones y medio de los 21 millones de estudiantes universitarios de primer título en la región estudiaban a distancia, representando un 11,7% del total. En 2017 esta modalidad de enseñanza representó un 15,3% del total y abarcó a 4 millones trescientos mil alumnos. Sin embargo, la penetración de esta modalidad todavía es incipiente y resulta sumamente dispar entre los países de la región. Brasil es el país con mayor participación de la modalidad a distancia en la educación superior de primer título. Esta forma de enseñanza también ha ganado terreno en Colombia, España y México, donde en 2017 abarcó entre un 18% y un 14% de los estudiantes.

La tercera y última razón que abonaría este saldo negativo está relacionada con las competencias docentes y de los estudiantes en materia de educación a distancia. En el caso de los docentes no hay datos disponibles acerca de estas competencias, pero todo apunta a que se ha generado lo que se ha dado en llamar *Coronateaching* que no es otra cosa que la expresión de los esfuerzos docentes por usar los escasos recursos tecnológicos disponibles para dictar sus cursos, como si siguieran en situación de aula. En definitiva, “transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología. Esta entrada abrupta en una modalidad docente compleja, con múltiples opciones tecnológicas y pedagógicas, y con una curva de aprendizaje pronunciada puede saldarse con resultados poco óptimos, frustración y agobio debido a la adaptación a una modalidad educativa nunca antes experimentada sin la correspondiente capacitación para ello (Barbieri, A., Juri, H., Falcón, P., Pedró, F., 2020).

Pero, realísticamente, la solución adoptada universalmente para garantizar la continuidad pedagógica era la única disponible. No debe discutirse tanto si habrían existido alternativas, que no las había, sino cómo se repararán las pérdidas de aprendizaje, en particular en el caso de los estudiantes más vulnerables, y cómo prepararse con planes de contingencia para evitar caer en los mismos errores en el futuro (Barbieri, A., Juri, H., Falcón, P., Pedró, F., 2020).

Los estudiantes han tenido que reorganizar su vida cotidiana para ajustarse a una situación de confinamiento. La mayor parte de los estudiantes desplazados lejos de sus familias, pero dentro del mismo país, han vuelto a casa; pero en el caso de los estudiantes en el extranjero la situación ha sido muy variable, con decenas de miles varados en los países de destino esperando a que se reemprenden las actividades presenciales o imposibilitados de regresar a sus países debido al cierre de aeropuertos y fronteras.

Inevitablemente, la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior tendrán un costo. El aislamiento que fue inevitablemente asociado al confinamiento tuvo efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejó huella, en particular, en aquellos estudiantes con problemáticas preexistentes en este dominio (Barbieri, A., Juri, H. , Falcón, P. , Pedró, F., 2020).

Las universidades adhirieron al aislamiento social preventivo y obligatorio decretado por la Presidencia de la Nación preservando la integridad y salud de la comunidad universitaria. Adecuó la actividad académica que se enfoca en generar condiciones de igualdad de oportunidades para garantizar los procesos educativos no presenciales. Enfrentó el gran reto de garantizar igualdad a todos sus estudiantes y realizar los esfuerzos para lograr equidad extremando medidas para lograr armonía y simetría en una sociedad que presenta franjas de carencias tecnológicas.

Para asegurar los procesos educativos las diferentes universidades enfocaron sus acciones en ejes principales: formación y apoyo al cuerpo docente, requerimiento tecnológico y conectividad, sistemas de comunicación, gestión académica, cronograma académico y de exámenes.

Esta emergencia, encontró a las universidades en diferentes estadios respecto a la experiencia institucional en la educación virtual, movilizó al cuerpo docente a responder creativamente para modificar sus estrategias de enseñanza y vinculación pedagógica.

El acceso a la conectividad y los recursos tecnológicos fue un obstáculo a sortear para los estudiantes, no solo por razones económicas sino también por la desigual calidad y oferta de servicios que se disponen en las diferentes casas de estudio.

Tal como sucede con cualquier cambio de paradigma, fue necesario unir voluntades para lograr un medio consistente que suplantara la presencialidad tradicional.

El sistema educativo en su conjunto, de manera imprevista y casi abruptamente, debió pasar de una modalidad de implementación curricular a otra, sin contar en todos los casos con los medios tecnológicos necesarios y con una formación docente homogénea y pertinente en el dominio de instrumentos pedagógicos para enseñar en los entornos virtuales.

El proceso de virtualización que se proponía desarrollar para dar continuidad pedagógica evidenciaba tres tipos de brechas: de acceso, de uso y competencias.

La brecha de acceso en referencia a la insuficiencia de dispositivos y/o la adecuada conexión a internet lo cual puede tener un origen económico o geográfico. En tanto, la brecha de uso alude a la disponibilidad de los dispositivos y/o conexión a internet, pero sometido a una mayor demanda y, por último, la brecha competencial, que se refiere a las carencias en las competencias digitales que tienen las y los profesores y estudiantes.

Se puso de manifiesto la heterogeneidad del sistema universitario argentino en diversos aspectos, pero particularmente en relación a la enseñanza a distancia. Mientras algunas instituciones tenían experiencia en el uso de plataformas y regulación para el dictado de sus programas bajo esta modalidad, la mayoría de las universidades utilizaban estas herramientas tan solo como apoyo pedagógico a la enseñanza presencial.

El mes de marzo del año 2020 vino a transformar toda la planificación institucional pensada, obligándonos a repensar el modelo educativo, la vinculación docente-estudiante, el proceso de enseñanza-aprendizaje, las formas de intervención institucional en el acompañamiento a todos los que son parte de la comunidad educativa, y la vinculación de la universidad con la comunidad que lo rodea.

Los equipos docentes, con dispar formación y capacidades en aspectos tecnológicos y pedagógicos de la educación a distancia, fueron adoptando las herramientas, modelos y formas pedagógicas que mejor se adaptaban a los objetivos de las actividades académicas.

Esta pandemia obligó a los docentes, cátedras, e instituciones a apurar una reprogramación de actividades, a trasladar al entorno virtual propuestas pedagógicas concebidas para la presencialidad, y a adquirir velozmente las destrezas mínimas necesarias para emplear las tecnologías disponibles, y a hacerlo con el equipamiento y la conectividad con la que cada quien contaba en su domicilio, y cuyo uso, en muchos casos, debe ser compartido con otras personas (Socolovsky, Y., 2020).

El modo en que se produjo la adecuación de la docencia a la modalidad del trabajo remoto realizado en domicilio generó un importante incremento y complejización de las tareas, y ha favorecido situaciones de abuso en las instituciones y en las cátedras o áreas en las que se organiza normalmente el trabajo docente (Socolovsky, Y., 2020).

Los docentes necesitaron, en estas circunstancias, mucho más tiempo y esfuerzo para la preparación y dictado de clases, para acompañar a los estudiantes y lograr atender también a sus dificultades, para redefinir los objetivos y encontrar formas razonables de evaluar lo realizado en condiciones tan excepcionales y para acreditarlo en algún formato compatible con las exigencias usuales de las instituciones (Socolovsky, Y., 2020).

Todo el sistema educativo basado fundamentalmente en la modalidad presencial, se ha visto obligado a sostener el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma virtual. Sin embargo, la mayoría de los profesores no estaban preparados para este cambio tan brusco. Muchos tuvieron que adquirir conocimientos sobre el uso de tecnologías y enfoques pedagógicos para llevar adelante sus actividades, aumentando aún más su carga laboral. En este contexto, se han sumado además, otras tareas vinculadas a la atención del hogar y al cuidado de familiares a cargo (Casali, A., Torres, D., 2021).

En una encuesta realizada a 60 docentes universitarios argentinos la mayoría de los docentes participantes comentaron poseer los elementos necesarios, y han incorporado en gran medida herramientas de software en sus versiones gratuitas. Uno de los puntos a destacar dentro del análisis realizado, es la dificultad que han manifestado los docentes en la adecuación de las clases presenciales a la modalidad virtual, a pesar de tener un manejo razonable o muy adecuado de las tecnologías (Casali, A., Torres, D., 2021).

Los docentes encuestados refieren haber realizado un gran esfuerzo para adecuar sus cursos presenciales a una nueva forma virtual utilizando herramientas de videoconferencia y plataformas de e-learning. La gran mayoría de ellos manifestó un incremento en su tiempo dedicado a la docencia en comparación con los periodos anteriores al aislamiento. Además de una mayor dedicación horaria, otras cargas laborales y emocionales en este nuevo contexto han repercutido en una percepción de mayor estrés, ansiedad y angustia (Casali, A., Torres, D., 2021).

El objetivo principal de las diferentes universidades consistió en no interrumpir las actividades académicas de enseñanza y de aprendizaje de grado y mantener el vínculo pedagógico, para sostener el derecho a la educación superior (Macchiarola, V. (Ed.), 2022).

El derecho a la educación es instituido en una serie de documentos internacionales a menudo avalados por las constituciones nacionales.

En ese marco, el derecho a la educación refiere, en primer lugar, a algo a lo que todos deben y pueden acceder y que, por lo tanto, el Estado debe garantizar para todos. De ese modo, la Universidad es, al menos en su dimensión pública, un derecho cuando ella se abre como oportunidad y posibilidad para todos (Macchiarola, V. (Ed.), 2022).

Sabemos que existen desigualdades en el acceso a la educación superior, estas desigualdades remiten a un fenómeno complejo y como tal, entramado, complicado, constituido por una red de dimensiones que se relacionan, interdefinen y determinan mutuamente. Problemáticas económicas, sociales, culturales, educativas, de género, raza, etc. se entrelazan y, a veces, se potencian mutuamente o se afectan entre sí en esa relación de interdependencia o mutua influencia. Distribución de la riqueza, del capital cultural y del acceso a ciertas oportunidades, condiciones materiales y condiciones simbólicas, se complican en la construcción social e histórica de las desigualdades (Macchiarola, V. (Ed.), 2022).

Podemos sostener, que los problemas relativos al acceso tecnológico o la brecha digital dan lugar a una vulneración de derechos y a “nuevas desigualdades”. En este caso, eventuales desigualdades generadas por las dinámicas emergentes con el advenimiento de las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC), y hoy por la enseñanza remota de emergencia generalizada como respuesta al aislamiento por el Covid-19 (Macchiarola, V. (Ed.), 2022).

En un contexto de enseñanza remota, el acceso se vincula con la posibilidad de acceso material a las tecnologías y a internet.

Con la coordinación de autoridades y la participación de todos los claustros, se readecuan las políticas institucionales, se modifican normativas, se plantean instancias de formación docente, se mejoran las condiciones de estudiantes con becas y ayudas económicas, se acomodan y recrean estrategias y generan nuevas líneas de trabajo académico, concomitantes con la mejora de la tecnología necesaria para sobrellevar estos procesos formativos en entornos virtuales (Macchiarola, V. (Ed.), 2022).

En un primer momento la principal preocupación de los docentes estuvo enfocada a incluir a todos los estudiantes en el aula virtual y construir un vínculo pedagógico, ya que la suspensión de clases coincidió con el inicio de las mismas. Resultó sumamente importante el contacto con todos los estudiantes conociendo así los motivos por los cuales se dificultaba cursar (Sala, D., 2020).

Según diferentes encuestas la problemática con el acceso para la educación en este nuevo contexto tuvo que ver con el acceso a internet (sin WiFi en el domicilio), los dispositivos disponibles (sin computadora, solo con el celular; o con computadora de uso compartido con convivientes) y el uso de las plataformas o dificultades por no saber usar las TIC (Sala, D., 2020).

Para solventar estas desigualdades en el acceso a la educación las universidades desarrollaron diferentes líneas estratégicas, podemos hacer referencia a lo implementado en 4 universidades públicas de la región metropolitana (Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), Universidad Nacional de Lanús (UNLA),

Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) (Causa, M., Lastra, K., 2020).

Con relación a las y los estudiantes, para garantizar el acompañamiento la UNAJ estableció becas de ayuda económica para conectividad destinadas a estudiantes regulares (al menos 1 materia), con ingresos del grupo familiar inferiores a tres salarios mínimos y que no cuenten con PROGRESAR (Causa, M., Lastra, K., 2020).

En la UNLA se relevó el estudiantado con dificultades en la conectividad y se amplió el criterio de becas incorporando becas de conectividad.

Con relación a medidas de bienestar estudiantil, la UNLP creó en el ámbito de la Prosecretaría de Bienestar Universitario y en el marco del Programa Igualdad de Oportunidades para Estudiar, el Subprograma denominado “Beca TU PC para estudiar”. Mediante esta beca se entregaron a los estudiantes que lo requirieron, en comodato, una PC de escritorio (monitor, CPU, teclado, mouse), una Notebook o Tablet, según corresponda, durante el período en el que transcurran sus estudios de grado.

Por su parte, de manera anual la UNSAM realiza una convocatoria a través del Sistema de Becas de Apoyo Económico, mediante el cual se otorgan becas de ingreso, becas de continuidad y becas de excelencia a las y los estudiantes (Causa, M., Lastra, K., 2020).

Los docentes de las diferentes universidades tuvieron que adecuar la metodología de enseñanza buscando diferentes estrategias para pasar de una educación presencial a una a distancia buscando las herramientas más adecuadas para acompañar lo mejor posible a los estudiantes en su camino de aprendizaje, ello implicó tener en cuenta las diferentes dificultades de los alumnos en cuanto a disponibilidad de recursos tecnológicos (dispositivos, internet, etc) como así también el conocimiento previo de las diferentes plataformas implementada y no quedando ajenos a los diferentes problemas personales de los mismos (dinámica familiar, problemas laborales entre otros).

La responsabilidad como docentes supone el ejercicio de una autoridad pedagógica que promueva aprendizajes y, a la vez, habilite procesos de subjetivación a partir del ofrecimiento de un espacio material y simbólico, con los instrumentos necesarios para ocuparlo. De este modo, nuestra posición implicó la responsabilidad de hacerse cargo de otras/os, en el marco de una relación de confianza que es instituyente. La no concurrencia a los edificios Universitarios resultó un desafío a la hora de desplegar nuevas configuraciones para el ejercicio de una autoridad habilitante y para la construcción de otras formas de acompañar, sostener y enseñar. Lo que en otro momento implicaba la mirada en el aula, se convirtió en un seguimiento a través de un mail, una llamada telefónica o un mensaje; ejercicios a través de Classroom entre otros (Santos, J. (Ed.) , 2022).

Con el afán de ampliar lo anteriormente escrito se ha recabado información de lo acontecido en las diferentes universidades de nuestro país y en general se puede aseverar que con mayor o menor preparación las diferentes facultades implementaron la educación virtual.

A los fines de este trabajo detallamos lo acontecido en la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad de Córdoba, Universidad Nacional de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Matanza.

La Universidad Nacional de La Plata, fundada en 1905 por el doctor Joaquín Víctor González, surge de la confluencia de dos conceptos fundamentales. Por una parte, la interpretación tradicional del término "Universidad", como ámbito natural del saber. Por otra, la idea actualizada del conocimiento científico de base experimental, social y artístico en sus distintas expresiones.

Con más de un siglo de trayectoria, sigue siendo pionera en estudios y desarrollos culturales, artísticos y científicos de avanzada. Esto le ha proporcionado el prestigio que la sitúa entre las principales del país, del continente americano y del mundo. La docencia, la investigación y la extensión configuran los pilares básicos de esta Universidad.

Actualmente cuenta con 17 Facultades a saber:

- **Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Decano:** Arq. Gustavo Paez
- **Facultad de Artes. Decano:** Dr Daniel Belinche
- **Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Decano:** Ing. Agr. Ricardo Andreau
- **Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas. Decano:** Dra. Amalia Meza
- **Facultad de Ciencias Económicas. Decano:** Mg. Eduardo Andrés De Giusti
- **Facultad de Ciencias Exactas. Decano:** Prof. Dr. Mauricio Erben
- **Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Decano:** Abog. Miguel Angel Berri
- **Facultad de Ciencias Médicas. Decano:** Prof. Dr. Juan Ángel Basualdo Farjat
- **Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Decano:** Dr. Eduardo Kruse
- **Facultad de Ciencias Veterinarias. Decano:** Prof. Dr. Marcelo Pecoraro
- **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Decana:** Ana Julia Ramírez
- **Facultad de Informática. Decana:** Dr. Marcelo Naiouf
- **Facultad de Ingeniería. Decano:** Ing. Marcos Actis
- **Facultad de Odontología. Decano:** Prof. Dr. Gabriel Eduardo Lazo
- **Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Decana:** Dra. Ayelen Sidun
- **Facultad de Psicología. Decana:** Esp. María Cristina Piro
- **Facultad de Trabajo Social. Decano:** Maria Alejandra Wagner

La oferta académica de la UNLP incluye 111 carreras de grado -157 títulos- y 170 de posgrado (el 85% están acreditadas o en trámite, por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria – CONEAU-), además de unos 500 cursos de posgrado.

El avance de la pandemia y las consecuentes medidas de aislamiento ordenadas por el Gobierno Nacional, tuvieron un fuerte impacto en el desarrollo de la vida académica de la Universidades. Frente a este escenario, la Universidad Nacional de La Plata diseñó y puso en marcha en tiempo récord un programa especial de educación a distancia para que los docentes puedan virtualizar sus clases y garantizar, de este modo, el acceso de los estudiantes a los contenidos educativos. En poco más de 30 días, más de 2.000 cátedras de las facultades y colegios comenzaron a dictar clases virtuales (Universidad Nacional de la Plata. 25 de marzo 2020).

El “Programa de apoyo a la Educación a Distancia para Facultades y Colegios en el contexto de la pandemia de COVID-19” (PAED) comenzó a funcionar en rigor el 16 de marzo, luego que la UNLP resolviera suspender todas las actividades académicas presenciales. La iniciativa, elaborada en el ámbito de la Secretaría Académica a través de la **Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías**, busco garantizar la cantidad y calidad de los contenidos a disposición de los estudiantes, y sostener la continuidad del desarrollo de las cursadas a lo largo del año (Universidad Nacional de la Plata. 25 de marzo 2020).

El Secretario Académico de la UNLP, Aníbal Viguera, explicó, en un boletín publicado en el Portal Universidad Nacional de La Plata, que “el operativo montado por la Universidad apuntaba a que el cien por ciento del plantel docente de las facultades y colegios –aproximadamente 15 mil profesores- puedan implementar mecanismos de comunicación en línea con los estudiantes que cursen las distintas asignaturas, a través de las aulas virtuales de las plataformas propias de cada unidad académica o en el entorno Aulas Web que ofrece la Presidencia de la UNLP (Universidad Nacional de la Plata. 25 de marzo 2020).

La tecnología necesaria para la educación virtual forzada en el 2020 avanzo para transformarse en un complemento de la educación y la evaluación presencial que permita más inclusión en esta universidad masiva.

Se empezó esta gestión en junio de 2018 y aunque el calendario académico se mide del 1º de abril al 31 de marzo, en marzo de 2020 se cumplían (casi) dos años de implementación paulatina de este ensanche de oportunidades para el estudiante con voluntad de avanzar en su carrera invirtiendo un mayor esfuerzo y los resultados son muy importantes: en marzo de 2020 (ciclo 2019) los estudiantes aprobaron 32.7161 materias más en el año, que en ciclo 2017 con el sistema anterior (que cerró en marzo del 2018). Esto es un 12% de crecimiento en materias aprobadas en dos años y con un sistema que recién empieza a implementarse y que crece permanentemente.

La pandemia encontró a la UNLP en medio de este proceso e impuso un nuevo desafío: la adecuación a la educación virtual en los cinco colegios con sus 5.000 estudiantes y en las 17 facultades con sus 114.000 estudiantes de grado.

Cada Facultad, Colegio y Cátedra fue encontrando la modalidad que le resultaba más cómoda y funcional (Barbieri, A., Juri, H., Falcón, P., Pedró, F. (2020).

Según el Doctor Arquitecto Fernando Tauber, Presidente de la UNLP, al realizar un balance respecto de los logros y los desafíos de cara al futuro en el marco de la pandemia expone que la Universidad ha tenido una respuesta formidable, de acompañamiento al sistema de salud, encontrando los modos desde aquellos perfiles más específicos, sanitarios y científicos hasta aquellos otros logísticos que muestran una Universidad muy involucrada en este tema que comprende a todos los ciudadanos. Cada uno de los miembros de esta institución ha afrontado el año académico encontrando respuestas alternativas para que los estudiantes puedan cursar, aprobar las materias que cursan y las que ya tenían cursadas.

Menciona que La Universidad en el primer cuatrimestre del 2020 tuvo 2000 cátedras funcionando en educación virtual, encontrando modos alternativos, formas de comunicarse y de interactuar con el estudiantado. Algunas lo hacen de una manera, otras de otra, algunas con más dificultades, otras más fluidamente (Tauber, F., 2020).

Seguramente el futuro será una convergencia de las tecnologías y la presencialidad para reconfigurar la agenda universitaria mundial. Por lo pronto, nosotros vamos en esa dirección (Tauber, F., 2020).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (UNC)

La UNC cuenta con quince facultades, dos colegios preuniversitarios, 145 centros e institutos de investigación, veinticinco bibliotecas; diecisiete museos, un laboratorio de hemoderivados, dos hospitales, un banco de sangre, dos observatorios astronómicos, una reserva natural, y un multimedio de comunicación compuesto por dos canales de televisión, dos radios y un portal de noticias.

Según las disposiciones rectorales adoptadas, todas las Facultades han comenzado las clases 2020 bajo la modalidad virtual. Eso sucedió en distintas fechas según las posibilidades de cada dependencia de migrar las actividades al ámbito virtual. Todas poseían ya aulas virtuales, pero en su mayoría eran utilizadas como una herramienta de apoyo a la enseñanza presencial. Hoy, la migración parcial -en principio, temporal- a la virtualidad se completó en el 100% de las facultades de la UNC. Ese tránsito se avizoraba como sumamente dificultoso, pero se ha cumplido de manera eficaz. La mayoría han dispuesto la apertura de aulas virtuales de todas las asignaturas de los planes de estudio de las carreras que dictan. Las excepciones son algunas actividades que, ya sea por la especificidad de las actividades que involucran o de la disciplina, o porque implican tareas de práctica en otras instalaciones o instituciones, no han podido realizarse (Cravero, C., 2020).

En algunas facultades se han expresado limitaciones importantes para el dictado virtual de las actividades prácticas que demandan el uso de laboratorios o prácticas de campo. Algo similar sucede con las carreras vinculadas al área de la salud. Las prácticas en hospitales o centros de salud han sido imposibles de desarrollar. Cabe recordar que la Resolución n° 104/20 del Ministerio de Educación de la Nación específicamente recomendó la suspensión transitoria de clases y prácticas en hospitales y centros de salud.

Las acciones concretas desarrolladas para el paso hacia la virtualidad presentaron algunos escollos recurrentes en carreras pertenecientes al área de la Salud, así como a varios Profesorados. Los primeros, por las necesidades formativas de contacto con pacientes, los segundos por la necesidad de contacto con estudiantes en prácticas pedagógicas.

Ante este panorama de profundos cambios y frente a la expectativa de un retorno gradual a las aulas de manera presencial, se plantean nuevos desafíos, como articular ese retorno y diseñar estrategias híbridas para el futuro, en las cuales convivan escenarios de educación presencial con las clases virtuales que la comunidad universitaria ha aprendiendo a desarrollar, ha ganado experiencia y con ello ha logrado valorarla. Porque ha vivenciado que, más allá del esfuerzo sostenido y del reconocimiento de que hay actividades puntuales en las que no se puede sustituir la presencialidad, para muchas otras, posiblemente la mayoría, la virtualidad es adecuada y brinda herramientas de gran variedad, potencia y riqueza que eran subestimadas (Cravero, C. , 2020).

Está claro entonces, que la educación virtual ha llegado para quedarse.

La pregunta es en qué condiciones y en cuáles ámbitos.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA)

En la UBA estudian alrededor de 315.000 alumnos distribuidos en sus 13 facultades y más de 100 carreras de grado. Asimismo, se contabilizan otros 28.000 estudiantes de posgrado que se reparten en sus casi 470 titulaciones de ese nivel (Nosiglia, M. , 2020).

La transición hacia una enseñanza remota de emergencia fue diversa según las características disciplinares de las carreras, la experiencia previa de las facultades en el desarrollo de la educación a distancia (EaD) y la capacitación de los docentes en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC.)

En este proceso resultó fundamental la experiencia institucional acumulada en el campo de la EaD. En un breve recorrido histórico, seguramente, un hito destacado haya sido la creación del *Programa UBA XXI* en 1985 (Nosiglia, M. , 2020).

Un hito institucional fue la creación del *Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP)* en 2008. Este Centro, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado, tiene la finalidad, a través de un trabajo articulado con las distintas unidades académicas, de crear un espacio dedicado a trabajar con y para los docentes de la universidad en los desafíos que plantea la incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza de nivel superior. Durante el contexto del ASPO, el CITEP desarrolló diversas líneas de acción.

Otro hito relevante fue la aprobación del *Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UBA (SIED)* durante el 2018 y su posterior acreditación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). El SIED se compone del conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas de EaD. Estos antecedentes institucionales facilitaron, sin lugar a dudas, el desarrollo de una política de continuidad pedagógica virtual y en contextos de masividad (Nosiglia, M. , 2020).

Frente a la continuidad de la crisis sanitaria y la necesidad de concertar una política institucional de mediano plazo, desde el Rectorado se impulsó la creación de una *Comisión Asesora para el diseño, implementación y seguimiento de un Programa de Contingencia para la Enseñanza Digital COVID-19*. La Comisión que

estuvo coordinada por la Secretaría de Asuntos Académicos y se encuentro conformada por los Decanos de las facultades, el Secretario de Educación Media, el Director del Ciclo Básico Común (CBC), y los Directores del CITEP y del programa UBA XXI, se abocó a realizar un rápido diagnóstico de la situación de cada unidad académica en términos de infraestructura tecnológica, estado de desarrollo de las materias en los campus virtuales y las necesidades de capacitación docente. Dada la heterogeneidad de las situaciones encontradas, el 3 abril la Universidad aprobó una nueva normativa donde se definió que las clases presenciales se reiniciarían el 1 de junio, y se recomendó el desarrollo de clases virtuales, de seguimiento y de apoyo en aquellas unidades académicas que estuvieran preparadas, durante este período excepcional y transitorio (Nosiglia, M. , 2020).

De esta manera, las unidades académicas fueron reprogramando sus respectivos calendarios académicos y definieron diversas estrategias curriculares a través del campus virtual u otras tecnologías y plataformas digitales.

Las características diferenciales de cada facultad y carrera permiten comprender los fundamentos de las decisiones curriculares. Por ejemplo, las facultades de Medicina y de Odontología priorizaron la oferta de asignaturas predominantemente teóricas y pospusieron el dictado de aquellas actividades curriculares que demandan el trabajo en las unidades docentes hospitalarias o en laboratorios.

Progresivamente, las distintas unidades académicas elaboraron sus respectivas normativas para desarrollar las actividades de enseñanza de manera no presencial (Nosiglia, M. , 2020).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA (UNLaM)

La Universidad Nacional de La Matanza en su plan de desarrollo institucional aprobado en el año 2016 había previsto comenzar a experimentar en algunas carreras la inclusión de horas a dictar a distancia como una alternativa al problema de agotamiento de espacio físico ante el crecimiento de la matrícula y el aumento de la oferta de carreras (Duek, D., 2020).

La Universidad ya tenía alguna experiencia al respecto, desde el año 2001 ha desarrollado una plataforma propia para el acompañamiento a distancia de asignaturas. Esta plataforma denominada Materias interactivas en Línea (MIeL) fue desarrollada por docentes y alumnos del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas, y ha sido utilizada en su oportunidad (entre el 2010 y el 2012) para dictar algunas asignaturas para recursantes, con mucha aceptación por parte de docentes y alumnos (Duek, D., 2020).

A partir de la definición de parte del Ministerio de Educación de las pautas para la Educación a distancia con la Resolución 2641/17, la Universidad que ya había aprobado la creación de una Unidad de Educación a Distancia en 2011, comenzó a trabajar y pensar el Sistema Institucional de Educación a Distancia.

En el mes de agosto de 2019 se aprobó por Resolución HCS 105/19 el Reglamento de funcionamiento del SIED de la UNLaM.

Cuando en febrero de 2020, la Secretaría Académica presentó el plan de implementación del Sistema, y de qué manera gradualmente se iba a transitar hacia la incorporación de horas dictadas a distancia en los planes, no imaginábamos que en Marzo la Institución iba a tener que abruptamente poner en funcionamiento el Sistema para todas las carreras (Duek, D., 2020).

Por Resolución de Rectorado 119/20 (luego ratificada por Consejo Superior) se estableció el desarrollo del primer cuatrimestre bajo la modalidad mediada por plataforma.

La primera etapa de la implementación de Educación a distancia de contingencia mediada por Plataforma consistió en elaborar los contenidos y seleccionar textos y dossiers a incorporar en cada una de las Asignaturas, con el objetivo de llegar hasta las clases correspondientes hasta la primera mitad del cuatrimestre. Este trabajo fue realizado por los Docentes Responsables de cada Asignatura con colaboración de sus auxiliares, asistidos por el equipo conformado en cada uno de los Departamentos Académicos y los docentes asesores de contenidos de la Plataforma MleL.

En paralelo a esta tarea, se fue conformando la Base de datos de la Plataforma, la cual fue incorporando a las Asignaturas, Comisiones, a los docentes tutores, y los alumnos, consistió en la migración desde el sistema Guaraní hacia la plataforma MleL (Duek, D., 2020).

La segunda etapa consistió en la capacitación a los Docentes en el uso de la plataforma, al igual que elaboración de instructivos para Alumnos, a los efectos de que el día que se pusiera a disposición el uso de la misma pudieran relacionarse sin inconvenientes.

La tercera etapa de la implementación consistió en la capacitación a Docentes en el uso de la herramienta Teams de video conferencia para que puedan desarrollar su clase por ese medio. La Universidad ya tenía un convenio con Microsoft para la utilización de todas sus herramientas para docentes y alumnos, es en este sentido que se promovió el uso de la aplicación Teams para realizar clases por video conferencia en un entorno seguro (Duek, D., 2020).

Se conformó una videoteca por Asignatura anclada en Streams, a los efectos de que los alumnos puedan acceder fácilmente a videos explicativos y promover la producción docente en tal sentido.

Se conformaron equipos de Asesoría pedagógica por Departamento que están trabajando junto con la Dirección de Pedagogía Universitaria, en la cuarta semana se ofrecieron a Docentes encuentros para asesoramiento, de los cuales participaron un importante número de ellos.

Se conformaron equipos de tutoría en Técnicas de estudio para alumnos por Departamento, especialmente orientados a los alumnos ingresantes en el 2020.

Se incorporaron Recursos bibliográficos remotos: para Docentes de Ciencias Económicas poder acceder a ERREPAR desde sus domicilios, y para alumnos en general E-Libro (Duek, D., 2020).

La educación a distancia o mediada por plataforma, requiere de un perfeccionamiento mayor al que se ha dado en esta situación de educación de emergencia, pero no cabe duda que se irá incorporando a la currícula, y es un importante complemento a la educación presencial.

CATEDRA DE MEDICINA INTERNA “A” EN PANDEMIA

Como se explicó anteriormente la Cátedra de Medicina Interna “A” de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP dicta las siguientes materias: Semiología (en el 3º año de la Carrera), Medicina Interna I (en el 4º año de la Carrera) o Medicina interna II (en el 5º de la Carrera).

En el año 2020 nuestra cátedra dictó la materia Semiología.

La Semiología es la rama de la Medicina que se dedica al estudio de los síntomas y signos por los cuales se expresan las enfermedades y desórdenes orgánicos. La Clínica Propedéutica es eminentemente práctica y nos enseña la forma de vincular los aspectos teóricos de la Semiología a las técnicas de cómo obtener los síntomas y signos, identificarlos, interpretarlos para continuar con el proceso diagnóstico (Serra Valdés, M. A., Viera García, M., 2014).

La semiología se encarga de rescatar los datos que nos aporta el paciente para lograr generar una conclusión y ofrecerle un tratamiento. Esto se realiza mediante el método clínico.

El método clínico es el proceso sistemático por el cual los médicos logran diagnosticar una enfermedad (Frómata Guerra, A., Sánchez Figueredo, S., Maya Castro, M., Jara Lalama, J., Valarezo Sevilla, D., 2017). Es el método científico aplicado a la práctica clínica; es el orden recorrido para estudiar y comprender el proceso de salud y de enfermedad de un sujeto en toda su integridad social, biológica y psicológica. Al aplicar el método clínico se está elaborando y construyendo el conocimiento médico.

La semiología prepara al alumno para que logre una adecuada evaluación del estado de salud del paciente. Es a partir del dominio de sus técnicas tanto en el aspecto de recolección, análisis y agrupación de datos, como en los métodos complementarios de diagnóstico que la Semiología y Clínica Propedéutica constituyen una piedra angular en la formación médica (Serra Valdés, M. A., Viera García, M., 2014).

El estudiante debe tener muy bien definidas las habilidades que se requieren en la correcta aplicación del método clínico y esto se lo enseña la Semiología y la Clínica Propedéutica (Serra Valdés, M. A., Viera García, M., 2014). Estas son:

1. Comunicar: lograr establecer una adecuada relación médico-paciente, comunicación médico-paciente y obtener información acerca del problema de salud del paciente: síntomas. Desarrolla el interrogatorio. Dominio de la técnica de la entrevista.
2. Identificar: la búsqueda de los signos clínicos mediante una buena exploración clínica. Desarrolla las técnicas de la exploración.
3. Interpretar: lograr interpretar la información del problema de salud del individuo: síntomas, signos y exámenes complementarios para posibilidades diagnósticas y el pronóstico.
4. Diagnosticar: permite obtener y ordenar datos de identidad, síntomas, signos, resultados de investigaciones complementarias, que posibilitan plantear y comprobar el diagnóstico partiendo de los grandes síndromes previamente establecidos.
5. Intervenir: permite lograr un estado cualitativamente superior en la situación de salud del individuo, que abarca acciones de promoción, prevención, curación y rehabilitación, así como la evaluación del estado funcional del paciente.

Los objetivos que se plantea la cátedra al dictar la materia semiología son:

OBJETIVOS GENERALES: Lograr en el alumno

- a) Aptitud para desarrollar y aplicar el pensamiento reflexivo y crítico.
- b) Habilidades y destrezas en la recolección de datos.
- c) Capacidad de interpretar los datos aportados por el paciente, relacionarlos entre sí y orientarse hacia los sistemas y hacia las patologías más frecuentes.
- d) Capacidad de reconocer los problemas clínicos prevalentes.
- e) Competencias semiotécnicas en el examen clínico.
- f) Predisposición y capacidad de aprender a aprender correlacionando la práctica con la teoría.
- g) Actitud y predisposición de iniciarse en la Educación Médica Continua a través de la búsqueda de información.
- h) Actitud de respeto por los principios bioéticos en su relación con los pacientes.

En resumen: Que el alumno logre capacitarse, con espíritu ético; crítico; reflexivo; participativo y solidario; con sensibilidad social y vocación de servicio, en conocimientos actitudes y aptitudes. Con competencia y capacidad no sólo de adaptarse a los procesos de cambio, sino de promoverlos, analizarlos y criticarlos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: Se espera que el alumno sea capaz de:

- a) Establecer una adecuada comunicación con el paciente y orientar y coordinar una anamnesis.
- b) Explorar, reconocer, analizar y valorar hechos, síntomas y signos.
- c) Integrarlos, ordenarlos, clasificarlos.
- d) Integrar síntomas y signos en un síndrome.
- e) Establecer diagnósticos de orientación.
- f) Proponer y desafiar las hipótesis de diagnóstico preliminar promoviendo métodos complementarios de estudio.
- g) Confirmar el diagnóstico de causa, de consecuencia y de estado funcional de órganos nobles.
- h) Proponer alternativas.

Con el logro de los objetivos generales y específicos se espera que al finalizar la cursada los alumnos estén en condiciones de:

- 1) **Detectar, analizar y definir** síntomas, signos y factores de riesgo en pacientes portadores de problemas médicos prevalente
- 2) **Integrar** los aspectos biológicos, psíquicos y sociales en acciones hacia el paciente, la familia y la comunidad, en promoción, en recuperación y en rehabilitación de problemas médicos
- 3) **Realizar** oportuno diagnóstico de los problemas médico
- 4) **Conocer, valorar, seleccionar y emplear** medios de diagnóstico adecuados para cada grupo de problemas
- 5) **Identificar y definir** problemas biológicos, psíquicos y sociales
- 6) **Establecer** la relación médico paciente que el problema requiera.
- 7) **Proponer** soluciones a los problemas

Ya fue explicado, en el apartado “CONTEXTUALIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA Y MODALIDAD DE TFI DEFINIDA”, la modalidad pedagógica que implementaba la Cátedra “A” de Medicina Interna para el dictado de la materia “Semiología”.

Con el advenimiento de esta pandemia y la desconfiguración de los escenarios para el dictado de clase hubo que repensar la modalidad para llevar a cabo el desarrollo de las clases teóricas y prácticas apoyándonos en las herramientas tecnológicas disponibles.

La materia Semiología tiene un componente teórico y uno práctico, quizás sea esa parte práctica lo que caracteriza a la materia y es de suma importancia para adquirir competencias que luego se aplican en la práctica diaria.

Ante la falta de presencialidad la Catedra de Medicina Interna garantizo la continuidad de las clases teóricas (seminarios y clase de integración) a cargo de la Profesora Titular y Adjuntos teniendo en cuenta el modelo pedagógico para orientar los lineamientos básicos sobre la forma de organizar los objetivos, definir contenidos, jerarquizarlos y el modelo tecnológico que nos brindó la arquitectura frente a esta “no presencialidad” se llevó a cabo por dos plataformas con el modelo de enseñanza orientada al problema, una de ellas fue Webex (brindada por la FCM) y la otra Meet.

Además se brindó material a través de la plataforma de la Cátedra y plataformas como Classroom.

Se avanzó en el dictado de las clases teóricas sin mayores inconvenientes.

Se programaron también las actividades prácticas llevándolas a cabo por diferentes plataformas y mediante diferentes modalidades: discusión de casos clínicos, videos sobre entrevistas, videos sobre exámenes físicos, simulación de entrevistas entre docentes y ayudantes alumnos entre otras. Entrevista a pacientes por plataformas virtuales. Las plataformas usadas fueron Zoom o Meet en su mayoría.

El desarrollo de las clases prácticas fue heterogéneo, desde la Cátedra no se unifico el formato para su dictado quedando librado su modalidad y plataforma a elección por parte del docente y ayudante alumno.

Cada docente dependiendo de sus conocimientos tecnológicos utilizo la plataforma con la cual estaba más familiarizado, la ayuda de docentes-alumnos fue muy valiosa porque todos tenían más conocimiento de las plataformas virtuales.

Teniendo en cuenta que:

Semiología: “Es la asignatura estrella del currículum de la carrera médica porque juega un papel integrador ya que permite al alumno enlazar los conocimientos y habilidades adquiridos en las anteriores con los aportados por ella. Constituye la base indispensable sobre la que se irán articulando nuevos y más profundos saberes que permitirán el diagnóstico definitivo del paciente, imprescindible para el tratamiento. Es el cimiento de las clínicas: médica, quirúrgica, pediátrica, obstétrica, psiquiátrica y familiar”.

...En el Plan de Estudios es la primera materia de la carrera médica que pone en contacto directo al estudiante de medicina con el paciente, lo inicia en la maravillosa experiencia de la atención a él y del diagnóstico clínico que es en realidad una creación científica, técnica y artística donde el galeno llega a ese descubrimiento a través del método complejo propio de su profesión.

...“La semiología médica es la disciplina mediante la cual el estudiante de medicina adquiere conocimientos y habilidades para establecer una adecuada relación médico-paciente” . (Olivero, R., Barráez, C. , 2011, pp 31).

Durante la pandemia fue sumamente difícil reemplazar ese contacto con el paciente y si bien hay herramientas tecnológicas que nos ayuden, el contacto presencial con el paciente y las vivencias obtenidas de esta interrelación son irremplazables.

Llegado este punto podemos nombrar las ventajas y limitaciones en el proceso de virtualización de los cursos del pregrado de medicina, entre los cuales se encuentra la materia semiología (Herrera Añazco, P., Toro Huamanchumo, C. , 2020).

Ventajas

- Reduce la posibilidad de que los alumnos de los cursos clínicos se enfermen de COVID-19.
- Reduce la posibilidad de contaminar a pacientes y personal de salud si son portadores asintomáticos de la enfermedad.
- Evita el uso de equipo de protección personal en personal no esencial en los hospitales.
- Permite continuar con las actividades académicas.
- Facilita la revisión de manera oportuna del material académico, garantizando la entrega de contenidos actualizados basados en evidencia a los estudiantes.
- Potencia el aprendizaje digital en las nuevas generaciones mejor adaptadas para ello. (Herrera Añazco, P., Toro Huamanchumo, C. , (2020).

Limitaciones:

- No todas las universidades tienen una plataforma digital para dictar cursos virtuales.
- No todos los docentes tienen la habilidad de construir contenido virtual adecuado.
- Requiere un fuerte sentido de automotivación y buenas habilidades de gestión del tiempo por parte de los estudiantes y docentes.
- La saturación de labores asistenciales de los médicos que son docentes y no les permitirá dedicarse a labores de clases virtuales.
- No es posible virtualizar todos los contenidos de los cursos clínicos y algunos no clínicos (como anatomía y similares).
- No todos los estudiantes pueden tener acceso a una laptop, tabletas o teléfonos inteligentes para sus clases.
- No todos tienen una adecuada conexión a internet o electricidad.
- Limita la experiencia del aprendizaje colaborativo.
- Limita la experiencia de las presentaciones con interacción en vivo.
- Limita la retroalimentación en tiempo real de las clases presenciales.
- Pueden presentarse con mayor frecuencia comportamientos antiéticos (por ejemplo, copiar durante las evaluaciones virtuales). (Herrera Añazco, P., Toro Huamanchumo, C., 2020).

En cuanto a la Evaluación del conocimiento se pudieron llevar a cabo exámenes parciales que evaluaban los contenidos teóricos, los mismos tenían dos partes: una evaluación a través del entono de la cátedra, y una evaluación oral llevada a cabo por los diferentes docentes a través de diferentes plataformas.

No se pudieron formular evaluaciones de la parte práctica (no se puede evaluar el hacer de la pirámide de Miller con esta modalidad virtual), es decir, no se pudo evaluar al alumno haciendo un examen físico a un paciente por no poder concurrir a los hospitales y desde la virtualidad no se puede evaluar si el alumno realiza correctamente una maniobra semiológica.

Como se desprende de lo anteriormente explicado los contenidos teóricos no se vieron repercutidos por esta modalidad, no así la adquisición de competencias prácticas (ej.: realización de la palpación de órganos abdominales, semiología del aparato respiratorio, etc.).

La evaluación de los contenidos teóricos no fue afectada, se pudo efectuar en forma oral y escrita sin inconvenientes.

Se pudo evaluar el conocimiento, la comprensión y el análisis.

Se implementaron pruebas objetivas con preguntas cortas, preguntas de verdadero o falso, preguntas de elección múltiple que evaluaron conocimiento.

Los exámenes orales tuvieron la finalidad de evaluar la comprensión y el análisis de lo aprendido, presentando casos clínicos, estudios complementarios para su interpretación y llegar a una sindromización, diagnóstico de enfermedad y actuación pertinente.

La evaluación en un contexto real con paciente, evaluando "el hacer" no fue posible en este contexto de pandemia y aislamiento social.

Se llevó a cabo una investigación de carácter descriptiva, transversal con fase posterior analítica.

El enfoque metodológico fue cuantitativo.

Unidad de análisis: cada estudiante que cursó la materia Semiología en la Cátedra "A" de Medicina Interna en la FCM (n: 382) en el año 2020.

El ámbito del estudio fue de forma virtual y el instrumento a utilizar para la indagación de los datos fue una encuesta.

Posteriormente se amplió la investigación realizando una entrevista destinada a 5 alumnos elegidos al azar para recabar información acorde a los objetivos planteados.

VARIABLES DEL ESTUDIO:

1. Características socio demográficas

- Edad
- Sexo
- Localidad donde transcurrió la ASPO

2. Conectividad virtual

- Dispositivos de Acceso a internet.
- Propiedad del dispositivo
- Plataformas utilizadas para las clases
- Dificultades en la conectividad

3. Calidad percibida por los estudiantes de la cursada Virtual de la Materia Semiología dictada por la Cátedra "A" de Medicina Interna de la FCM

a) Calidad percibida de las herramientas pedagógicas de la Cátedra "A" de medicina interna de la FCM:

- Percepción de la calidad de las clases teóricas (clases de integración y seminarios)
- Percepción de la calidad de las clases prácticas

b) Adquisición de competencias y destrezas en la materia semiología.

- Opinión sobre adquisición de las competencias para realizar una entrevista
- Opinión sobre adquisición de las competencias para realizar una historia clínica
- Opinión sobre la adquisición de las competencias para realizar una sindromización
- Opinión sobre adquisición de las competencias para realizar un examen físico

c) Percepción de las estudiantes sobre la Relación Estudiante – docente

Se realizó una encuesta distribuida vía mail (ver anexo 2) a los estudiantes recabando información sobre su experiencia con la modalidad de esta cursada virtual.

Luego se seleccionó al azar una muestra de 5 alumnos para continuar indagando a través de una entrevista, esta última se caracterizó por contar con 14 preguntas (ver anexo 3).

Una vez obtenidas las encuestas se procedió a su análisis volcando los datos en una planilla Excel.

Se analizaron por separado las entrevistas haciendo un resumen de cada ítem indagado.

Plan de trabajo.

En cuanto a las encuestas implementadas

1. Se distribuyeron las encuestas vía mail a través de la secretaria de la cátedra
Instrumento de recolección de datos: Se utilizó una encuesta autoadministrada voluntaria virtual a través de formulario Googledrive. Esta encuesta presento de 30 ítems, de los cuales 8 tienen 1 subítems.
2. Recolección de las encuestas
3. Procesamiento de las encuestas.
4. Análisis de los datos
 - a. Se realizó el análisis de las características socio-demográficas de la muestra. Se mencionan las características generales a través de medidas de resumen como media, mediana y desviación estándar para las variables cuantitativas, y con razones, proporciones y tasas, para las variables cualitativas.
 - b. Conectividad virtual: se analizó tipo de conexión a internet y dispositivo utilizado. Se recabo cuáles fueron las plataformas utilizadas para el dictado de las actividades teóricas y prácticas. Se indago sobre dificultades de conectividad.
 - c. Se procedió a realizar el análisis de la Calidad percibida por los estudiantes de la cursada Virtual de la Materia Semiología dictada por la Cátedra "A" de Medicina Interna de la FCM.
 - d. Análisis sobre la adquisición de competencias: se realizó el análisis sobre la opinión de los estudiantes en cuanto a la adquisición de las competencias para realizar una entrevista, historia clínica, sindromización y examen físico.
 - e. Relación estudiante-docente: en base al porcentaje de respuestas obtenidas se analizó si dicha relación fue mala, regular, buena, muy buena, excelente o no hubo interacción.

En cuanto a las entrevistas realizadas

1. Se realizaron 5 entrevistas destinadas a alumnos elegidos al azar en forma individual. Se tomó nota y se grabó la misma para posterior análisis
2. Procesamiento de las entrevistas
3. Análisis de las diferentes preguntas realizando un resumen de lo recabado en cada una de ellas

Se envió vía mail a través de un formulario de Google-Drive la encuesta anteriormente descrita (ver anexo 2) a los 382 alumnos que cursaron la materia semiología en el año 2020.

La encuesta fue respondida por el 68 % de los alumnos (260/382).

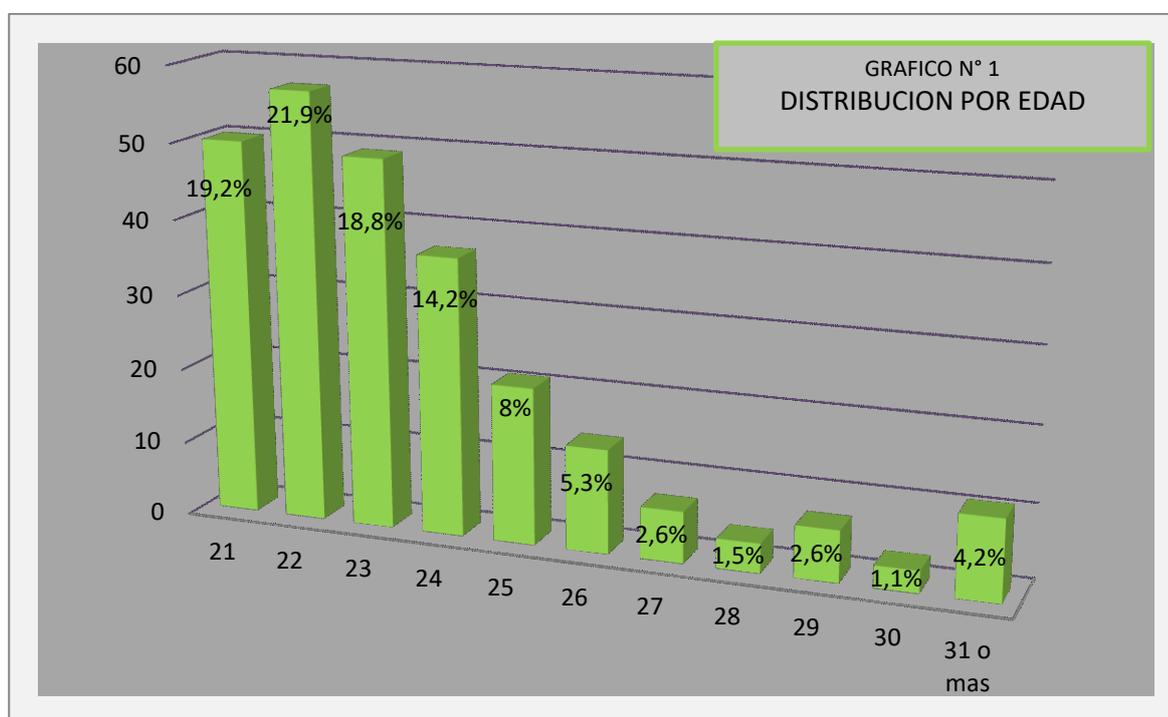
Posteriormente a la encuesta se realizó a 5 estudiantes (Franco varón de 22 años, Ana mujer de 24 años, Sara mujer de 22 años, Mia mujer de 22 años y Lia mujer de 25 años) una entrevista en forma individual.

-Características sociodemográficas de los alumnos que cursaron la materia y contestaron la encuesta:

De los 260 alumnos que contestaron la encuesta 191 fueron mujeres y 66 varones. No binarios 3.

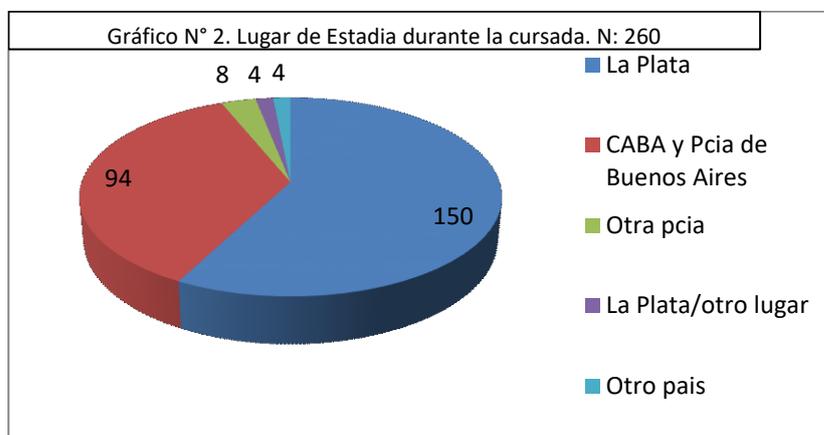
El promedio de edad fue de 23,9 años (con un rango de 21 a 60 años) (ver gráfico numero 1)

La mediana fue de 23.



El 57,6 % de los alumnos transito la cursada en la ciudad de La Plata, el 36,1% en CABA y provincia de Buenos Aires. 8 De los alumnos estuvieron viviendo durante la cursada en otra provincia (Salta, Misiones, Entre Ríos, Chubut, Rio Negro y Tierra del Fuego; y 4 de ellos en otro país (Chile, Brasil; Ecuador, Colombia). 4 de los alumnos transito un tiempo de la cursada en la ciudad de La Plata y posteriormente en otra Localidad o país (Bahia Blanca, Bariloche, Brasil, Chile) (ver Gráfico numero 2).

Estos datos nos dejan entrever que la cursada virtual como también los recursos digitales permiten ampliar las fronteras para que tengan acceso a estudiar personas no residentes en la zona universitaria con un costo menor a lo que implica alquiler, traslado, etc.



De los 5 estudiantes entrevistados salvo Mia que retorno a su ciudad de origen (San Miguel del Monte) para ahorrar en alquiler y demás gastos, el resto transito la pandemia en la ciudad de La Plata (siendo solo 2 oriundos de esta).

-Tipo de conexión a internet y dispositivo utilizado:

En cuanto al acceso a internet (modo de conexión, dispositivo usado, inconvenientes para la conexión) podemos recabar que la mayoría de los alumnos usaba wifi domiciliario (130 de 260), wifi domiciliario y datos móviles 110 de los alumnos y 20 de ellos obtenían el acceso a través de wifi compartida con vecinos, de lugares públicos y datos móviles.

Los dispositivos usados fueron los siguientes (ver cuadro número 1)

Cuadro N° 1		
Dispositivo usado	Número de alumnos	Porcentaje
Celular	15	5.7
Computadora de escritorio	7	2.6
notebook	69	26.5
Celular/computadora de escritorio	31	11.9
Celular/notebook	117	45
Celular/notebook/tablet	5	1.9
computadora de escritorio / notebook	10	3.8
Notebook/Tablet	6	2.3

Se desprende del análisis del cuadro que el 35% de los alumnos contaba solo con un dispositivo para conectarse a las clases ya sea solo celular, computadora de escritorio o notebook en su mayoría.

El 65 % de los estudiantes contaba con más de un dispositivo para su conexión.

Respecto de las dificultades que tuvieron los estudiantes para conectarse podemos analizar por un lado las de acceso a internet y por otro las de problemas con los dispositivos usados, en ese sentido 146 alumnos tuvieron inconvenientes para la conexión a clases en algún momento de la cursada, este dato representa un 56 % del total de estudiantes que cursaron la asignatura en pandemia.

Con relación al acceso a internet 64 de los alumnos tuvo inconvenientes, en general por conexión inestable (mala señal), cortes de internet, cortes de luz.

82 de ellos tuvo inconvenientes con el dispositivo usado para cursar. El mayor porcentaje de los alumnos poseía un dispositivo obsoleto (el cual no contaba con micrófono y/o cámara; poseía programas viejos), a 21 de los alumnos se les rompió el dispositivo durante la cursada. Un porcentaje menor tenía que compartir el dispositivo con otros integrantes de la familia, lo que suscitaba un problema cuando coincidían los horarios de uso.

Los cinco alumnos entrevistados tuvieron los recursos para cursar en forma virtual: internet y dispositivos. Solo una alumna compartía internet con vecinos.

-Calidad percibida por los estudiantes de la cursada Virtual de la Materia Semiología

Las plataformas virtuales que uso la cátedra para el desarrollo de la cursada e información a los alumnos fueron las siguientes: Entorno educativo, google Meet, plataforma Zoom, plataforma Webex, google Classroom.

Se dictaron clases de integración, seminarios y clases prácticas.

El 94.6 % (246/260) pudo acceder a las clases teóricas (clases de integración y seminarios), el resto que no lo pudo realizar (14 alumnos) fue por problemas de horarios la mayoría y de conectividad 3 de ellos.

El 96.5 % (251/260) accedió a las clases prácticas, siendo 9 alumnos que por problemas de horario no se han conectado. En este punto vale realizar una aclaración las clases prácticas fueron dictadas por docentes que a su vez se desempeñaban como médicos asistenciales y que en contexto de pandemia y al no poder los alumnos concurrir a los hospitales estos horarios en algunos casos no son en los que habitualmente se dictan las practicas. (Normalmente las prácticas se realizan en horario matutino y en algunos casos fueron dadas en horario vespertino).

De lo anteriormente analizado podemos recabar que en su mayoría los estudiantes pudieron acceder a las clases tanto teóricas como prácticas, siendo un número pequeño los que no pudieron, en este sentido podemos decir que los recursos pedagógicos y propuesta implementada estuvo al alcance de la mayoría de los estudiantes.

De los alumnos entrevistados salvo Sara que comenta que no ha tenido trabajos prácticos (TP) debido a que su profesor no se conectaba (solo tuvo 3 trabajos prácticos en toda la cursada) el resto la ha desarrollado sin problemas.

El 76,5 % de los alumnos (199/206) refiere que las clases de integración los ayudaron a comprender y articular los contenidos dados en los seminarios y clases prácticas.

La forma de abordar los seminarios le permitió al 88.8 % de los alumnos (231/260) comprender mejor el tema a desarrollar y pudieron resolver problemáticas planteadas durante el mismo.

En cuanto al contenido de las clases prácticas el 86.9 % (226/260) comenta que estas lo ayudaron a entender cómo realizar la entrevista a un paciente y el 55.6 % (155/260) para comprender como efectuar el examen físico a un paciente.

Analizando lo anteriormente descrito podemos aseverar que la propuesta pedagógica implementada por la Cátedra en el curso de esta pandemia fue de ayuda para la mayoría de los estudiantes tanto para los contenidos teóricos como prácticos permitiendo a estos comprender la materia en cuestión.

Los cinco alumnos entrevistados comentan que las clases teóricas y de integración le han servido para comprender e incorporar conocimientos sobre los temas de la cursada, sobre todo las clases de integración. Algunos comentan que a veces las clases teóricas se hacían muy extensas perdiendo así la atención por su duración.

Pudieron disipar dudas al realizar consultas con sus docentes, ya sea durante los trabajos prácticos o seminarios y algunos vía mail o por grupos de WhatsApp.

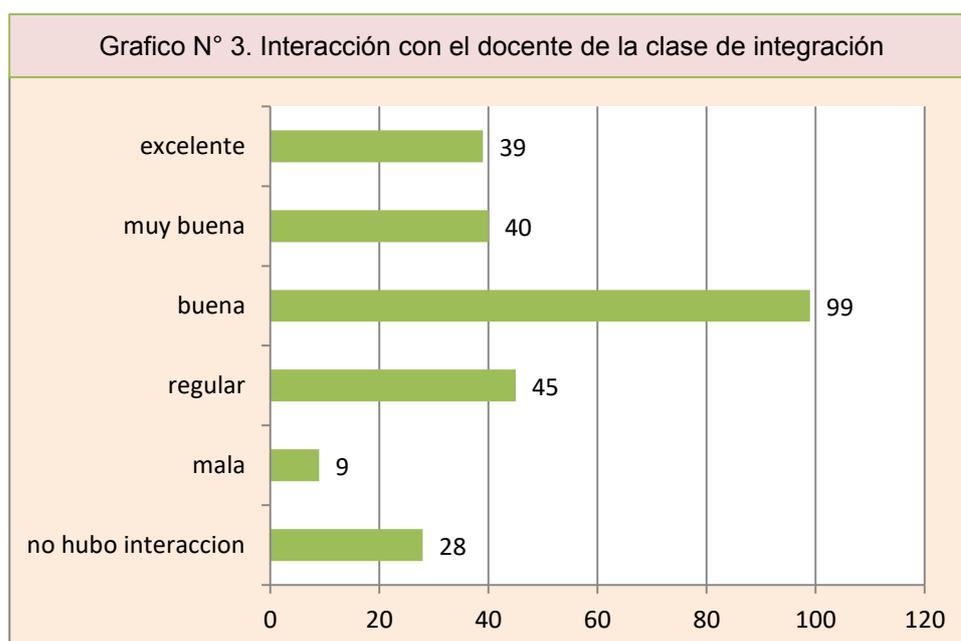
En cuanto al material bibliográfico brindado por los docentes de la cátedra fue de utilidad en 245 alumnos (94.2%) para ampliar los conocimientos del tema y así comprenderlo mejor.

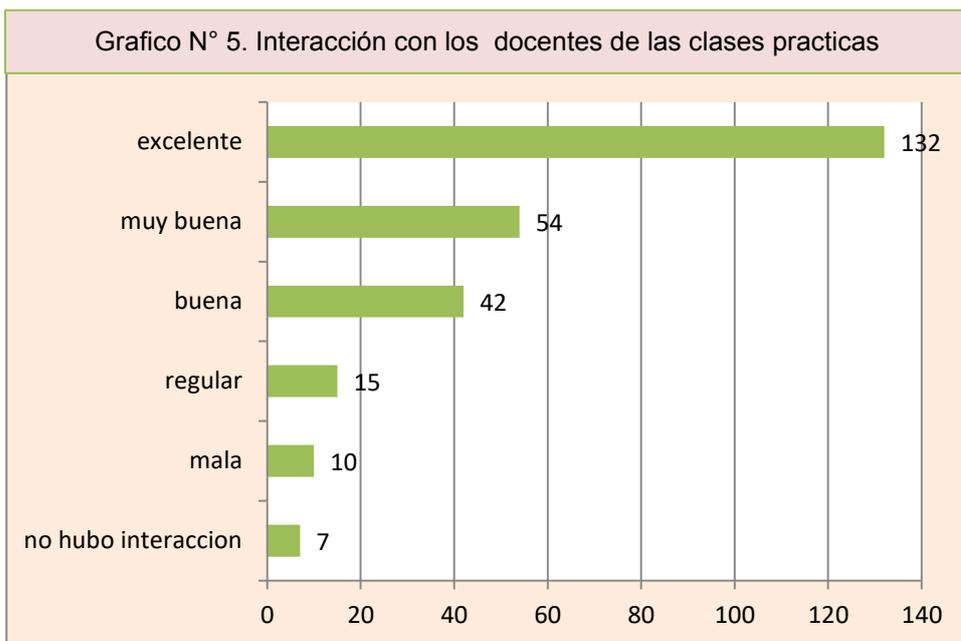
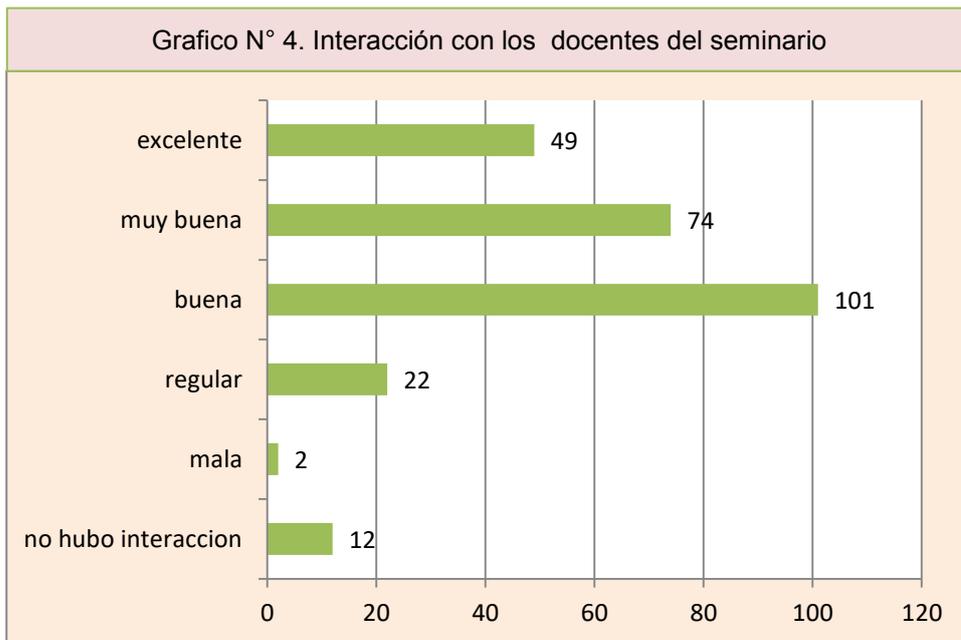
Durante la entrevista los 5 alumnos refieren que el material brindado por la cátedra y los seminarios sirvieron para redactar la historia clínica y realizar una agrupación sindromática y plantear diagnósticos. Ha sido de utilidad para orientarlos como es el proceso para llegar a hacer un diagnóstico, como poder “encarar” al síntoma que refiere el paciente. Sirvió mucho tener acceso al material de la cursada desde el entorno de la cátedra.

-Percepción de las estudiantes sobre la Relación Estudiante – Docente (ver gráficos 3,4,5)

Del análisis general de la relación estudiante-docente podemos decir que los alumnos catalogaron dicha relación de buena a excelente en su mayoría, si discernimos por actividad la relación con la profesora a cargo de las clases de integración fue de buena a excelente en un 68.46 % , con los docentes de los seminarios fue en un 86.1 % en esas mismas categorías y con los docentes de los prácticos fue de buena a excelente en un 87.6% ; cabe aclarar que los grupos de las clases de integración data de 200 alumnos, de los seminarios rondan los 100 y de las actividades prácticas aproximadamente 10, con lo que podemos ver que a medida que los grupos se reducen se logra una mejor relación interhumana.

Podemos ver que a pesar de la virtualización y llevar a delante una relación estudiante-docente a través de una pantalla con los diferentes matices que pudo haber tenido, esta relación fue muy buena, los alumnos entrevistados destacan el “componente humano de los docentes” y que se sintieron muy contenidos por los mismos.





-Adquisición de competencias y destrezas en la materia Semiología.

Con respecto a la percepción por parte de los estudiantes sobre si adquirieron las competencias pertinentes a esta materia 213 de los alumnos han contestado que se siente en condiciones de entrevistar a un paciente y confeccionar la primer parte de la historia clínica, representando el 81.9 % del alumnado. Alegan que se trabajó mucho en los prácticos, los docentes hicieron mucho hincapié en ese tema y tuvieron aunque virtual mucha práctica.

Los 47 alumnos que contestaron que no se sienten en condiciones expresan que no han tenido contacto con un paciente real, inseguridad.

La mayoría de los alumnos (216/206) se siente en condiciones de realizar una sindromización con los datos obtenidos de entrevistar a un paciente y datos del examen físico brindados por el docente.

Recalcan que fue algo que se practicó mucho y que los diferentes docentes de la cátedra hicieron hincapié en ello y que los contenidos desarrollados en los seminarios y clases de integración trataron mucho el tema.

El 16.9 % (44/206) no se siente capacitado para realizar una sindromización; muchos por cuestiones personales, si bien lo han practicado ellos no se sienten seguros de poder hacerlo, falta de práctica de manera presencial, algunos alumnos alegan que sus clases prácticas fueron solo teóricas y no lo han desarrollado al tema.

Con respecto a la realización de un examen físico el 67.3 % (175/260) no se siente en condiciones de poder realizarlo, la mayoría coincide que si bien tuvieron y aprendieron la parte teórica al no estar en forma presencial con el docente y un paciente (u otra persona que puede ser otro alumno) no se sienten capacitados, nunca lo han realizado y no saben que fallas podrían tener o no, en esta parte de la materia la virtualidad no puede reemplazar la presencialidad.

De los 260 alumnos 85 (32.6%) de ellos afirman que se sienten capacitados de realizar un examen físico. Muchos de ellos han practicado con familiares o han concurrido a hospitales. Refieren que el curso de semiología dado por la cátedra los ha ayudado en eso. Y si bien algunos han contestado en forma afirmativa tendrían que corroborarlo en presencia de un profesor que los supervise.

Se desprende de estos datos que los estudiantes han internalizado en su mayoría la parte teórica de la materia pero que al no tener prácticas reales no se sienten en condiciones de aseverar que pueden realizar la parte práctica de la materia acertadamente.

De las entrevistas realizadas podemos concluir que la forma en que se llevó a cabo la cursada ayudó para adquirir las competencias para realizar maniobras semiológicas en el examen físico en algunos casos más que en otros. "El material sirvió pero no es lo mismo sin tener el contacto con los pacientes. Si bien el material sirve hay que ver en el momento de llevarlo a la práctica".

La forma en que se llevaron los trabajos prácticos (TP) fue variada, salvo Sara que casi no tuvo TP los demás alumnos lo desarrollaron sin problemas y tenían simulación de entrevistas con pacientes, desarrollo de una clase teórica, mostración de videos, presentación de casos clínicos, audios de pacientes.

Estos TP sirvieron para redactar la historia clínica y sindromizar, se practicaba mucho eso en los TP. Hubo mucho teórico y se dedicaron muchas horas de la cursada a desarrollar los TP.

Estos 5 alumnos perciben que los trabajos prácticos no sirvieron para adquirir las competencias necesarias para realizar las maniobras semiológicas. Lia comenta "falta el 3D", no se puede transmitir una maniobra semiológica. Sara refiere que "hay que aprender haciéndolo".

7 alumnos tuvieron dificultad para finalizar la cursada, solo dos explican el motivo (problemas administrativos con equivalencias de materias pasadas, superposición de parciales).

Los aspectos positivos que los alumnos destacan de la cursada se enumeran a continuación:

- Compromiso y buena predisposición de los docentes.
- Metodología de las clases prácticas y número reducido de alumnos que posibilitaron una mejor interacción.
- Buen contenido didáctico de las clases de integración y seminarios con apoyo de material bibliográfico.
- Organización de la cursada y comunicación con la secretaria.
- Clases enfocadas a resolver un caso clínico.

Los aspectos negativos de la cursada referenciados por los alumnos son los siguientes:

- Mucha carga horaria.
- Actividades obligatorias en particular las Jornadas de la Cátedra.
- Ausencia de prácticas presenciales.
- El uso de plataformas diferentes y discrepancias entre los docentes en cuanto a la forma y contenido de sus clases sobre todo en los trabajos prácticos.

La opinión de los alumnos en cuanto a la educación virtual fue la siguiente:

La mayoría coincide que para los contenidos teóricos de la materia o cursadas de materias teóricas la modalidad virtual tiene sus ventajas en cuanto a tiempo ganado (transporte, personas que trabajan), aulas colapsadas, comodidad en el hogar, aunque hay mayor dispersión y la interacción con el profesor sería mejor siendo presencial.

La educación virtual es una herramienta útil pero que para materias con un alto contenido práctico solo sirve para incorporar conocimientos teóricos, no hay forma de reemplazar la formación presencial estando en contacto con el paciente y el profesor de guía.

Muchos opinan que “está lejos de ser la mejor educación, especialmente hablando de la carrera medicina, puesto que se ven muchos contenidos que deber ser respaldados por actividades prácticas presenciales que son indispensables para progresar en la carrera”.

La educación virtual podría ser usada como un complemento pero no puede reemplazar la formación práctica presencial con el paciente.

Podemos añadir a estos comentarios lo recabado en las 5 entrevistas:

Cuando se preguntó sobre cuál ha sido la mayor dificultad para llevar adelante la cursada: el encierro, estar solo con la tecnología, no poder usar la biblioteca de la facultad, falta de motivación, las ganas de seguir estudiando en estas condiciones de encierro, no tener contacto físico con los docentes y compañeros, la falta de integración, problemas con el micrófono, Zoom o Meet. Obviamente para Sara la mayor dificultad fue no tener TP.

En cuanto al lugar que le darían a la educación virtual en estas materias del ciclo clínico, Franco comenta que para las clases teóricas se podría implementar esta modalidad por el ahorro de tiempo y costos de traslado.

Mia sostiene que algunos teóricos se podrían dar en forma virtual pero que siempre prefiere lo presencial por que la conexión con el docente no es la misma cuando se realiza en forma virtual.

Lia prefiere que los seminarios sean virtuales no sincrónicos para optimizar el tiempo.

Sara comenta que los teóricos pueden ser llevados a cabo en forma virtual.

Ana no le da lugar a la formación virtual, prefiere que todo sea presencial incluso los teóricos, por que personalmente estando en forma virtual hay mucha desconcentración, posibles problemas con internet entre otras cosas.

Los estudiantes que cursaron en pandemia (año 2020) la materia Semiología, en el año 2022 retornaron a las clases presenciales y cursando en esta misma Cátedra la materia Medicina Interna II pudieron realizar prácticas en los hospitales y/o centros de salud periféricos (tener contacto con los pacientes y poder realizar un examen físico), es este el momento donde pudieron poner en práctica lo desarrollado en forma virtual anteriormente. Durante la entrevista se indago como vivieron ese momento y si pudieron poner en práctica lo antes aprendido y es así que Franco comenta que la cursada virtual le fue útil, que le dio una idea de cómo desarrollar la parte práctica.

Para Mia la cursada le sirvió más que nada para desarrollar la entrevista, que tuvo más tiempo para leer y profundizar lo teórico.

Lia destaca que tuvieron muy buena base teórica y eso la ayudo a realizar la parte práctica.

A Sara no le ha sido de utilidad la cursada puesto que no tuvo TP.

Ana comenta que la cursada le sirvió, que tuvo una muy buena base teórica pero que no reemplaza a lo práctico.

REFLEXIONES FINALES

La Educación Virtual en el mundo ha nacido a raíz de la necesidad de formar recursos humanos calificados inicialmente en áreas técnicas, dirigido a personas que no podían acceder a los mismos por las grandes distancias que los separaban de los centros educativos.

La creación de las Facultades de Medicina y su modelo educativo ha ido de la mano de la presencialidad, tanto del docente como del estudiante en las aulas de clase y en el laboratorio anatomopatológico, rotaciones clínicas, entre otros.

A consecuencia de la pandemia por el nuevo coronavirus, los centros de estudios se vieron obligados a cerrar en todo el mundo, como medida para controlar la propagación del virus; desde entonces la enseñanza en línea ha ocupado un lugar predominante; ésta brusca transición ha generado la necesidad de actualización tecnológica docente y estudiantil, con diversas herramientas tecnológicas; con circunstancias adversas, como falta de contacto físico, la interacción personal, y los recursos económicos no accesibles a toda la población para este cambio radical.

La enseñanza virtual durante la pandemia por COVID-19 generó beneficios a la comunidad educativa permitiendo el continuismo en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Las experiencias en educación virtual son diferentes para cada actor. Sin embargo, campos como la Medicina y otras profesiones de la salud, que tradicionalmente han dependido de la presencialidad, presentaron un reto mayor a la hora de implementar la educación desde la virtualidad.

La respuesta de las Facultades de Medicina en esta etapa de la formación médica se ha materializado en la suspensión de las actividades presenciales y el mantenimiento de la docencia a través de procesos de virtualización.

La formación médica se sustenta en 5 o 6 años de formación universitaria (dividida entre cursos preclínicos y clínicos) y 1 año adicional de internado rotatorio. Esta distinción entre cursos preclínicos y clínicos tiene un rol importante en las epidemias. La educación médica a distancia, en los primeros años, presenta una mayor facilidad debido a la menor interacción con el paciente, el mejor acceso al material educativo virtual, el uso de plataformas y el aprendizaje basado en problemas (ABP).

Es otro el escenario para las prácticas clínicas de los años más avanzados: el contacto con pacientes es necesario para adquirir conocimiento, pero también para ejercitar la comunicación y la ética. Todo esto se aprende durante la entrevista médica, el examen físico y la integración e interpretación de estos hallazgos.

Para el alumno de la carrera medicina, estudiar a distancia es todo un desafío *semiológico*. En medicina, la *Semiología* es el estudio de los síntomas y signos que le indican al médico qué sucede con el paciente. Estos signos se oscurecen sin la observación directa y el contacto real.

Se deja de lado la anamnesis directa (indagación de la historia médica) y se reemplaza por la lectura burocratizada de la historia clínica y con respecto al examen médico, se limita la información recibida por los sentidos: la observación metódica, la auscultación mediante un estetoscopio, el tacto e incluso sentidos como el olfato. Estos medios contribuían a una práctica clínica confiable.

En las materias de la carrera de medicina con un componente fundamentalmente práctico como lo es semiología y otras materias clínicas-quirúrgicas los contenidos teóricos no se ven repercutidos por la implementación de la modalidad virtual, no así la adquisición de competencias prácticas.

Con el presente trabajo de investigación se quiso indagar sobre la experiencia pedagógica de los alumnos que cursaron la materia semiología durante el periodo de ASPO.

Se pudo comprobar que la educación virtual fue una herramienta útil para adquirir conocimientos teóricos e incluso algunos alumnos destacan que esta presenta ciertas ventajas sobre la forma presencial (ahorro de tiempo y dinero, mayor oportunidad de analizar la información).

Una de las principales desventajas que mencionan está relacionada con la Red (mala conexión, fallas en equipos utilizados para la conexión a clases).

De las entrevistas se desprende que el componente humano en cuando al no tener contacto físico con los profesores y demás compañeros, y el encierro fueron unos de los aspectos más negativos de la cursada.

La mayoría de los alumnos considera que no han podido adquirir las competencias necesarias con esta modalidad educativa para poder efectivizar la parte práctica de la materia en cuanto a la realización de maniobras semiotécnicas claves para el correcto desarrollo de un examen físico, esta modalidad no puede reemplazar la interacción alumno-paciente-profesor.

En cambio consideran que esta modalidad puede complementar la actividad presencial.

Según la presente evaluación, como era de esperar, los estudiantes prefieren las actividades presenciales. El contacto con los pacientes, los compañeros, los profesores y los ambientes asistenciales (hospitalarios y ambulatorios) son el eje de la formación médica. Sin embargo, la mayoría de los alumnos consideraron adecuada la enseñanza virtual recibida, así como el trabajo de adaptación de la universidad y sus docentes.

Hay que destacar que las herramientas tecnológicas ofrecen una ayuda en el ámbito educativo en salud, donde se puede complementar y agregar valor a la formación médica. Ante las respuestas innovadoras que han surgido durante la pandemia SARS-CoV-2, se puede plantear que el mundo de la educación médica cambiará finalizando la pandemia, donde la tecnología jugará un rol disruptor; sin embargo, se cuestionan algunos dilemas éticos como las interacciones sociales y el vínculo médico-paciente

La práctica clínica, el contacto con pacientes y el ambiente sanitario son fundamentales en la formación médica.

Las actividades virtuales parecen ser funcionales, pero los resultados de estos cambios requieren evaluación.

Es tiempo de reinventar escenarios en la Educación Superior, sin perder la calidez y calidad de los procesos.

BIBLIOGRAFÍA

Area M., Adell J., (2009). e-Learning: Enseñar y Aprender en Virtuales. Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, pp. 391-424.

Barbieri, A., Juri, H. , Falcón, P. , Pedró, F. (2020). La universidad entre la crisis y la oportunidad. Editorial de la UNC; Buenos Aires: Eudeba.

Carbonetti, A. (2010). Historia de una epidemia olvidada. La pandemia de gripe española en la argentina, 1918-1919. Desacatos, núm. 32, 159-174.

Casali, A., Torres, D. (2021). Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, N° 28, pp. 423-431. doi: 10.24215/18509959.28.e53

Causa, M., Lastra, K. (2020). Universidades públicas de la Región Metropolitana: algunas líneas estratégicas de acción para garantizar la inclusión en el contexto de la Pandemia Covid-19.

Trayectorias Universitarias, 6(10). <https://doi.org/10.24215/24690090e029>

Cravero, C. (2020). Enseñanza virtual en la Universidad Nacional de Córdoba. Un progreso irreversible surgido en momentos de adversidad. Barbieri, A., Juri, H. , Falcón, P. , Pedró, F. (Eds). La universidad entre la crisis y la oportunidad (pp 47-57). Editorial de la UNC; Buenos Aires: Eudeba.

Departamento de Información Universitaria. Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria (2020-2021). Síntesis de Información Estadísticas Universitarias. Fuente: Departamento de Información Universitaria – DNPeIU - SPU.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf

Duek, D. (2020). 2020: Universidad transformada por la pandemia. Barbieri, A., Juri, H. , Falcón, P. , Pedró, F. (Eds). La universidad entre la crisis y la oportunidad (pp 483-492). Editorial de la UNC; Buenos Aires: Eudeba.

Dussel I. , Ferrante P., Pulfer D. (compiladores). (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera. 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIFE: Editorial Universitaria. Libro digital, PDF - (Políticas educativas ; 6).

Accesible: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unife/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Ferreira Szpiniak, A. (2020). Estrategias de enseñanza en la virtualidad. Universidad Nacional de Río Cuarto Abril de 2020.

<https://www.evelia.unrc.edu.ar/ensenaryAprenderEnLaVirtualidad/2020/12/02/estrategias-de-ensenanza-en-la-virtualidad/>

- Frómata Guerra, A., Sánchez Figueredo, S., Maya Castro, M., Jara Lalama, J., Valarezo Sevilla, D. (2017). El método Clínico: Perspectivas actuales. *Bionatura*. Volumen 2 / Número 1. 255-260. DOI. 10.21931/RB/2017.02.01.8
- González A., Esnaola F., Martín M. (2012). *Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales*. Editorial: EUNLP.
https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/25803/Documento_completo_.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Guido, L., Versino, M. (2012). *La Educación "Virtual" en las Universidades Argentinas*. IEC-CONADU.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iec-conadu/20130228015857/Cuadernillo-Educacion-virtual.pdf>.
- Herrera Añazco, P., Toro Huamanchumo, C. (2020). Educación médica durante la pandemia del COVID -19: iniciativas mundiales para el pregrado, internado y el residentado médico. *Acta Med Peru*, 37(2), 169-75
- Loaiza, R. (2002). *Facilitación y Capacitación Virtual en América Latina*, Revista *Quaderns Digitals* N°. 28. Colombia, 2002, pp. 85, 154.
- Lozano L. (7 de marzo de 2021). La pandemia "virtualizó" la educación: lo bueno y lo malo de esta modalidad. *El País*. <https://www.elpais.com.co/educacion/la-pandemia-virtualizo-la-lo-bueno-y-lo-malo-de-esta-modalidad.html>.
- Macchiarola, V. (Ed.) (2022). *La educación universitaria pública en la pandemia por COVID-19 : políticas, prácticas y actores*. UniRío editora. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Martin J. , (2019) *Educación virtual*. EcuRed.
https://www.ecured.cu/index.php?title=Educación_Virtual&oldid=3417611.
- Nosiglia, M. (2020). *La Universidad de Buenos Aires frente a los desafíos de la pandemia*. Barbieri, A., Juri, H. , Falcón, P. , Pedró, F. (Eds). *La universidad entre la crisis y la oportunidad* (pp 59-71). Editorial de la UNC; Buenos Aires: Eudeba.
- Olivero, R., Barráez, C. (2011) . *Importancia de la semiología médica en la adquisición de las competencias del médico*. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*. Universidad de Carabobo, Vol. 15 N° 3, 31-36
- Organización Mundial de la Salud. (24 de mayo de 2015). *Coronavirus causante del síndrome respiratorio de Oriente Medio (MERS-CoV) - República de Corea*. <https://www.who.int/csr/don/24-may-2015-mers-korea/es/>
- Peresson, M. (Ed.) (2021). *Educación en épocas de Pandemia*. Primera parte. Editorial de Periodismo y Comunicación.

- Sala, D. (2020). Nuevos desafíos para cuestiones pedagógicas históricas. La evaluación en contexto de pandemia. *Trayectorias Universitarias*, 6(10). <https://doi.org/10.24215/24690090e021>
- Santos, J. (Ed.). (2022). *Pensar los vínculos en tiempos de pandemia : la escuela como un lugar de cuidado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital, PDF/A Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-00-1572-1
- Serra Valdés, M. A., Viera García, M. (2014). Consideraciones sobre la enseñanza de la Semiología, la Propedéutica y el proceso diagnóstico en la práctica clínica. *Educación Médica Superior*, 28(1), 163-174
- Socolovsky, Y. (2020). Preguntas a la coyuntura. Reflexiones, problemas y preocupaciones acerca del trabajo docente, el uso de las tecnologías y las desigualdades ante la pandemia. *Trayectorias Universitarias*, 6(10). DOI: <https://doi.org/10.24215/24690090e028>
- Tauber, F. (2020). Derecho a la educación en tiempos de pandemia. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/107686>
- Universidad Nacional de la Plata. (25 de marzo 2020). 23. Más de 2.000 cátedras de la UNLP ya dictan sus cursadas en forma virtual. <https://unlp.edu.ar/ocultas/coronavirus/mas-de-1-200-catedras-de-la-unlp-ya-dictan-sus-cursadas-en-forma-virtual-17669-22669/>
- Vaqué Rafart, J. (2005). Síndrome respiratorio agudo grave (SARS). *An Pediatr (Barc)*, 62(Supl 1), 6-11.
- Vasquez D. (2020). Ventajas, desventajas y ocho recomendaciones para la educación médica virtual en tiempos de COVID-19. *Rev CES Med. 2020; Especial COVID-19: 14-27.*
- Vergara de la Rosa, E., Vergara R., Alvarez M., Camacho L., Galvez Olortegui, J. (2020). Educación médica a distancia en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(2). <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2383/976>
- Zelada Vargas, J., Vargas Murillo, G. (2016). La enseñanza virtual en la facultad de medicina – universidad mayor de san Andrés una primera experiencia en el pregrado. *Revista "cuadernos"*, vol. 57(2), 70-78.

Plan de Estudios Actual (2004)
Carrera de Medicina

FACULTAD DE
CIENCIAS MÉDICAS



MATERIA	Régimen	Carga Horaria	Modalidad
PRIMER AÑO			
<i>Anatomía</i>	Anual	250	Obligatoria
<i>Biología</i>	Anual	60	Obligatoria
<i>Ciencias Sociales y Medicina</i>	Cuatrimstral	50	Obligatoria
<i>Citología, Histología y Embriología</i>	Anual	190	Obligatoria
<i>Informática Básica</i>	Bimestral	40	Obligatoria
<i>Biología</i>	Cuatrimstral	50	Optativa
<i>Ciencias Exactas</i>	Cuatrimstral	60	Optativa
<i>Seminario de Investigación Científica</i>	Cuatrimstral	50	Optativa
SEGUNDO AÑO			
<i>Bioquímica y Biología Molecular</i>	Anual	250	Obligatoria
<i>Epidemiología</i>	Bimestral	40	Obligatoria
<i>Fisiología y Física Biológica</i>	Anual	250	Obligatoria
<i>Inglés Médico</i>	Anual	50	Obligatoria
<i>Psicología Médica</i>	Bimestral	50	Obligatoria
<i>Ecología Humana y Promoción de la Salud</i>	Bimestral	50	Optativa
<i>Historia de la Medicina</i>	Bimestral	60	Optativa
<i>Literatura, Cine y Medicina</i>	Bimestral	60	Optativa
TERCER AÑO			
<i>Farmacología Básica</i>	Anual	140	Obligatoria
<i>Informática Médica</i>	Bimestral	50	Obligatoria
<i>Microbiología y Parasitología</i>	Anual	150	Obligatoria
<i>Oftalmología</i>	Bimestral	30	Obligatoria
<i>Patología</i>	Anual	210	Obligatoria
<i>Salud y Medicina Comunitaria</i>	Cuatrimstral	30	Obligatoria
<i>Semiología</i>	Anual	200	Obligatoria
<i>La informática aplicada al análisis y presentación de trabajos científicos en ciencias de la salud</i>	Bimestral	50	Optativa
<i>Genética</i>	Bimestral	50	Optativa
<i>Inmunología</i>	Bimestral	50	Optativa
<i>Salud Ambiental</i>	Bimestral	50	Optativa
<i>Educación para la salud</i>	Cuatrimstral	50	Optativa

CUARTO AÑO			
<i>Cirugía I</i>	Anual	120	Obligatoria
<i>Dermatología</i>	Bimestral	30	Obligatoria
<i>Diagnóstico y Terapéutica por Imágenes Módulo 1</i>	Bimestral	50	Obligatoria
<i>Farmacología Aplicada</i>	Cuatrimestral	100	Obligatoria
<i>Infectología</i>	Cuatrimestral	80	Obligatoria
<i>Medicina Interna I</i>	Anual	200	Obligatoria
<i>Neurología</i>	Bimestral	30	Obligatoria
<i>Ortopedia y Traumatología</i>	Bimestral	30	Obligatoria
<i>Otorrinolaringología</i>	Bimestral	30	Obligatoria
<i>Psiquiatría Módulo 1</i>	Bimestral	50	Obligatoria
<i>Salud Pública Módulo 1</i>	Cuatrimestral	60	Obligatoria
<i>Urología</i>	Bimestral	30	Obligatoria
<i>Bioquímica Clínica I</i>	Bimestral	50	Optativa
<i>Introducción a la Epistemología de la Salud</i>	Cuatrimestral	50	Optativa
<i>Filosofía Médica</i>	Bimestral	50	Optativa
<i>Nutrición Clínica</i>	Trimestral	50	Optativa

QUINTO AÑO			
<i>Cirugía II</i>	Anual	120	Obligatoria
<i>Deontología y Medicina Legal</i>	Bimestral	50	Obligatoria
<i>Diagnóstico y Terapéutica por Imágenes Módulo 2</i>	Bimestral	40	Obligatoria
<i>Ginecología</i>	Cuatrimestral	70	Obligatoria
<i>Medicina Interna II</i>	Anual	200	Obligatoria
<i>Obstetricia</i>	Bimestral	50	Obligatoria
<i>Pediatría</i>	Anual	190	Obligatoria
<i>Psiquiatría Módulo 2</i>	Bimestral	50	Obligatoria
<i>Salud Pública Módulo 2</i>	Cuatrimestral	60	Obligatoria
<i>Toxicología</i>	Bimestral	25	Obligatoria
<i>Bioética</i>	Bimestral	50	Optativa
<i>Bioquímica Clínica II</i>	Bimestral	50	Optativa
<i>Cirugía de Torax</i>	Bimestral	60	Optativa
<i>Discapacidad Intelectual</i>	Cuatrimestral	60	Optativa
<i>Terapia Intensiva</i>	Cuatrimestral	60	Optativa
<i>Trasplante de Órganos</i>	Semestral	100	Optativa

SEXTO AÑO			
<i>Práctica final Obligatoria</i>	Anual	1600	Obligatoria

ENCUESTA EDUCACION VIRTUAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Este cuestionario tiene como propósito en el marco del trabajo final de la carrera de especialización en docencia universitaria indagar sobre la experiencia pedagógica de los estudiantes durante la cursada de la materia Semiología en el periodo de ASPO.

EDAD:

SEXO AUTOPERCIBIDO:

DOCENTE A CARGO DEL SEMINARIO:

DOCENTE A CARGO DEL PRÁCTICO:

1 -¿Dónde transito la emergencia sanitaria (ASPO)? (colocar ciudad y provincia)

2- ¿Tuvo algún tipo de problema para acceder a internet?

Sí

No

2.1- En caso de haber tenido algún problema para acceder a internet comente brevemente cuál fue dicho inconveniente.

3 -¿De qué forma accede a Internet? (puede marcar más de una opción)

Wifi en el hogar

Wifi en el hogar compartida con vecinos

Wifi de lugares públicos

Datos móviles

4 -¿Con qué dispositivo se conecta a Internet? (puede marcar más de una opción)

Celular

Computadora de escritorio

Notebook

Tablet

5 -¿El dispositivo es de uso individual o compartido?

Individual

Compartido

6 -¿Tuvo algún inconveniente con el/los dispositivos que posee?

Sí

No

6.1- Si la respuesta anterior fue afirmativa comente cuál fue el inconveniente.

7 -Marque todas aquellas herramientas que la cátedra (los docentes de las clases teóricas y prácticas) han utilizado en la cursada (puede marcar más de una opción)

Aula Virtual/Moodle Institucional/Entorno Educativo

Google (Documentos/Hoja de cálculo/Formulario/Presentación)

Google Drive

Google Meet/Hangouts

Google Classroom

YouTube

OneDrive

Skype

Zoom

Facebook

Instagram

whatsApp

Otro:.....

8 - ¿Las clases de integración lo ayudaron a comprender mejor los temas dados durante la semana, articular contenidos?

Si

No

9- ¿La forma de abordar los seminarios le permitió comprender mejor el tema del día, pudiendo resolver problemáticas planteadas?

Si

No

10 - ¿Las clases prácticas lo ayudaron para comprender como realizar la entrevista a un paciente?

Si

No

11- ¿Las clases prácticas lo ayudaron para saber cómo realizar el examen físico a un paciente?

Si

No

12- Como fue la interacción con el docente de las clases de integración?

No hubo interacción- mala- regular - buena-muy buena-excelente

13- Como fue la interacción con el docente de los seminarios?

No hubo interacción- mala- regular - buena-muy buena-excelente

14- Como fue la interacción con los docentes de las clases prácticas?

No hubo interacción- mala- regular-buena-muy buena-excelente

15- ¿Se siente en condiciones de entrevistar a un paciente y confeccionar la primer parte de la historia clínica?

Si

No

15.1- Explicar brevemente el porqué de la respuesta anterior

16- ¿Se siente en condiciones de realizar una sindromización con los datos obtenidos de entrevistar a un paciente y datos del examen físico brindados por el docente?

Si

No

16.1- Explicar brevemente el porqué de la respuesta anterior

17- ¿Se siente en condiciones de poder realizar el examen físico a un paciente?

Si

No

17.1- Explicar brevemente el porqué de la respuesta anterior

18-¿Pudo acceder a las clases teóricas?

Si

No

18.1- Si la respuesta anterior es No, explicar cuál fue el problema

Problemas de conectividad

Problemas de horarios

Otros

19- ¿Pudo acceder a las clases prácticas?

Si

No

19.1- Si la respuesta anterior es No, explicar cuál fue el problema

Problemas de conectividad

Problemas de horarios

Otros

20-¿El material bibliográfico brindado por los docentes fue de utilidad para ampliar los conocimientos del tema y así comprenderlo mejor?

Si

No

21- ¿Que opina sobre la formación virtual?

22- ¿Tuvo alguna dificultad para finalizar la cursada de la materia?

Si

No

22.1- En caso de no haber podido finalizar la cursada de la materia explique brevemente la razón.

23- En caso de haber tenido alguna dificultad para finalizar la cursada, la cátedra ¿le brindo ayuda con algún esquema alternativo para poder seguir cursando?

Si

No

24- Destaque tres aspectos positivos de la cursada

25- Destaque tres aspectos negativos de la cursada

26- Sugerencias

ENTREVISTA

1. ¿Donde estuviste viviendo durante la pandemia? (en La Plata o si no sos de esta ciudad tuviste que volver a tu ciudad de origen?. ¿Vivís solo o con tu familia o compañeros de estudio? . ¿Alquilas?)
2. ¿Tuviste los recursos para poder cursar en forma virtual? (internet, dispositivos para la conexión)
3. ¿Tuviste algún problema para realizar la cursada?
4. ¿Cuál ha sido la mayor dificultad para llevar adelante la cursada virtual?
5. ¿Estabas familiarizado con los entornos/plataformas virtuales o tuviste inconvenientes en su uso?
6. La forma en que se desarrollaron las clases teóricas y de integración ¿te sirvieron para comprender e incorporar conocimientos sobre los temas correspondientes a la cursada, pudiste disipar las dudas que tenías sobre el tema del día?
7. ¿Tuviste acceso a realizar consultas a los docentes?
8. El material brindado por la catedra y el desarrollo de los seminarios ¿te sirvieron para poder redactar la enfermedad actual de la historia clínica y realizar una agrupación sindromatica y plantear posibles diagnósticos?. ¿Por qué?. ¿Que es lo que más te sirvió y que falencias te parece que hubo?
9. El material brindado por la catedra y el desarrollo de los seminarios ¿te sirvieron para poder adquirir las competencias para realizar maniobras semiológicas en el examen físico? ¿Por qué?. ¿Que es lo que más te sirvió y que falencias te parece que hubo?
10. ¿Como desarrollo tu profesor los trabajos prácticos? (fue una clase teórica, presentaron casos clínicos, hubo simulación de entrevistas, hubo grabación de pacientes, hubo mostración de videos)
11. ¿La forma en que tu profesor llevo a cabo los trabajos prácticos te sirvieron para poder redactar la enfermedad actual de la historia clínica y realizar una agrupación sindromatica y plantear posibles diagnósticos?. ¿Por qué?. ¿Que es lo que más te sirvió y que falencias te parece que hubo?
12. ¿La forma en que tu profesor llevo a cabo los trabajos prácticos te sirvieron para para poder adquirir las competencias necesarias para realizar maniobras semiológicas ?. ¿Por qué?. ¿Que es lo que más te sirvió y que falencias te parece que hubo?

13. Este año que pudiste realizar actividad practica en los hospitales (tener contacto con pacientes y poder realizar maniobras semiológicas) ¿te parece que la forma en la que se desarrolló la cursada virtual (formato de las seminarios, tp, material bibliográfico) te sirvió para adquirir las competencias necesarias para realizar un examen físico?. ¿Por qué?. ¿Que es lo que más te sirvió y que falencias has encontrado?
14. ¿Crees que la educación virtual tiene algún uso en estas materias del ciclo clínico o todo su desarrollo tiene que ser presencial? Fundamente