



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

Sistematización de las innovaciones en las prácticas docentes de las materias troncales de primer año durante la pandemia en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP

Autora: Dra. Andrea Armendano

Directora: Dra. Karina Pinilla

Año: 2024

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Contextualización y justificación.....	6
<i>Descripción de la experiencia</i>	12
<i>Fundamentos de geología.....</i>	13
<i>Antropología general.....</i>	14
<i>Zoología General.....</i>	15
Objetivos del TFI.....	16
<i>Objetivo General</i>.....	16
<i>Objetivos específicos</i>.....	16
Perspectivas conceptuales.....	17
<i>Descripción del proceso de sistematización</i>	20
Análisis de la experiencia.....	22
<i>Encuestas realizadas a los docentes</i>.....	22
<i>Clases teóricas.....</i>	22
<i>Clases prácticas.....</i>	23

<i>Comunicación</i>	24
<i>Nueva presencialidad</i>	24
Análisis FODA	25
Encuestas realizadas a los alumnos	29
Valoración de la experiencia	33
<i>Estrategias docentes</i>	33
<i>Las clases</i>	34
<i>Intervención tecnológica y capacitación</i>	35
<i>Bienestar estudiantil y desgranamiento</i>	36
<i>Acompañamiento y contención</i>	37
<i>Evaluaciones</i>	40
Consideraciones finales	41
Referencias bibliográficas	46

Resumen

Como consecuencia de la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, a partir de marzo de 2020, la mayoría de las instituciones de educación superior desplegaron diferentes estrategias para sostener la continuidad pedagógica, y surgieron variadas propuestas. Es indispensable rever esas prácticas; los aportes dados por la experiencia de otros; los avances logrados; las fallas y limitaciones; con una mirada crítica de la que queden registros, que nos permitan la reflexión a todos los actores involucrados y tender a la búsqueda de una mayor eficacia y calidad de la metodología, temática tratada, práctica misma, etc. y así optimizar cada vez más nuestro trabajo educativo. La Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata, no fue ajena a este contexto, y presentó distintas estrategias durante el aislamiento obligatorio en 2020 y 2021, así como en el regreso a la “nueva presencialidad” durante el año 2022. El presente trabajo tiene como objetivo principal sistematizar las innovaciones pedagógicas implementadas durante el aislamiento obligatorio, en las asignaturas troncales de las carreras que se cursan en la FCNyM de la UNLP. En una primera etapa se recopilarán los distintos materiales que permitirán la sistematización de la experiencia. Para esto la metodología a utilizar en este trabajo será exploratoria y cualitativa, e implicará: *el relevamiento de la organización de las asignaturas*, considerando los recursos humanos y materiales; *la recolección de material documental* (guías de actividades, bibliografía, clases teóricas, evaluaciones., etc.) y encuestas *a los docentes*, que apuntarán a las innovaciones que a su criterio consideren más relevantes. Una vez recopilada la información y materiales para la cumplimentación de los objetivos planteados se procederá al análisis, contrastación de diferentes prácticas y metodologías implementadas, que permitirán la reflexión de la experiencia y la elaboración de las conclusiones pertinentes que serán comunicadas, compartidas, puestas a debate para generar consensos y orientaciones, para plantear propuestas y líneas de acción para el futuro.

Introducción

A partir de la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, a partir de marzo de 2020, se desarrollaron cambios repentinos en todos los aspectos de nuestras vidas, incluida la educación. El aislamiento obligatorio que se implementó en nuestro país, afectó los ciclos lectivos de educación superior correspondientes a 2020 y 2021, y que, si bien se logró el retorno a las aulas a partir de 2022, esa presencialidad ya no fue igual a la de los años anteriores a la pandemia, se trata de una nueva normalidad sin dudas.

La emergencia irrumpió en las aulas y, de un día para otro, nos vimos forzados a cambiar a una modalidad virtual que transformó la dinámica de las clases, tanto para los estudiantes como para los docentes. Si bien, la vuelta a la presencialidad pudo haber resultado un alivio para algunos, para otros supuso un nuevo desafío. La pandemia nos obligó a transformar en mayor o menor medida a nuestros cursos. Muchos de estos cambios representaron una mejora en términos didácticos y el retorno a la presencialidad nos presentó el dilema de intentar mejorar nuestras propuestas educativas, con los aprendizajes e innovaciones que surgieron a partir de esta experiencia. Nos forzó además a reflexionar sobre nuestra práctica docente, nuestro rol dentro del aula y especialmente sobre “lo que realmente queremos que nuestros alumnos aprendan”. No surgen entonces dudas sobre la importancia de estos hechos que, sin duda dejarán huellas, marcando un punto de inflexión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que hoy ya no son los mismos. Cambios que preceden y seguramente también constituyan la apertura a otros mayores, como la IA, que hoy ya se asoma y que sin duda irrumpirá para próximamente instalarse en el ámbito educativo.

En este contexto, de transformaciones rápidas y profundas, es de suma importancia tratar de sistematizar las distintas experiencias y procesos, como reflejo de los cambios ocurridos, que dejen evidencias de los mismos, que permitan registrar y normalizar los conocimientos, innovaciones y procedimientos surgidos. A partir de esto, el presente trabajo intenta metodizar la experiencia realizada por los principales actores intervinientes en las aulas al atravesar la pandemia y la posterior vuelta a la

presencialidad. La misma corresponde a tres asignaturas de primer año, Zoología General, Fundamentos de Geología y Antropología General, que son consideradas las materias troncales de todas las carreras que se cursan en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

El trabajo se estructuró de la siguiente manera:

Una primera sección donde se desarrolla la *Contextualización y justificación* de la temática abordada, donde se detallan las principales transformaciones que se dieron en el ámbito educativo como consecuencia de la pandemia y su posterior retorno a la presencialidad. Se remarca la importancia la normalización de las prácticas educativas y en un apartado especial, se describe la experiencia puntual desarrollada con alumnos ingresantes en las cursadas de primer año de la FCNyM de la UNLP. Se plantean además los objetivos generales y específicos.

La segunda sección de *Perspectivas conceptuales*, que abarca el abordaje teórico del tema y donde describe del proceso de sistematización, detallando los principales interrogantes que surgieron de la experiencia, así como también las fuentes de información e instrumentos que permitieron la misma.

Luego se desarrolla la sección de *Análisis* de los datos obtenidos del relevamiento de información de la organización de las materias, material de cátedra, programas, metodologías de evaluación y de los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos y docentes. En este último punto es en el que se basa el eje de la investigación, ya que lo que se trata de analizar son las propias opiniones de los principales actores involucrados. Con el propósito de visibilizar las voces, tanto a favor como contrarias de las innovaciones que atravesaron nuestras prácticas en este proceso tan particular.

Finalmente se exponen las *Conclusiones finales*, que destaca los principales aportes, cambios, conocimientos e innovaciones que se dieron en el proceso, muchos de los cuales llegaron para instalarse en nuestras aulas.

Contextualización y justificación

Como consecuencia de la emergencia sanitaria ocasionada por el virus SARS-CoV2, durante los años 2020 y 2021, la mayoría de los países adoptaron el confinamiento obligatorio para evitar la propagación de la pandemia, lo que afectó a la actividad humana en general. En este sentido, también al sistema educativo en todos sus niveles. A principios de marzo de 2020, la organización Mundial de la salud (OMS) declaró la pandemia global por COVID- 19. Argentina dispuso entonces el aislamiento sanitario preventivo obligatorio (ASPO), mediante el decreto presidencial 297/2020, como medida de emergencia y siguiendo las recomendaciones de la OMS. Dentro de este contexto, las universidades aún estaban desarrollando sus cursos de verano y algunas recién comenzaban sus actividades académicas. Desde ese momento, las universidades públicas, en ejercicio de su autonomía, decidieron cómo continuar con sus actividades en este contexto de emergencia sanitaria. De este modo, el sistema universitario, según su tradición pública, y en adhesión al principio del derecho a la educación superior, generó diferentes iniciativas, que abarcaron desde la provisión de educación a distancia, la investigación colaborativa para la búsqueda de vacunas hasta la continuidad de su función social territorial (Didriksson et al., 2021).

El confinamiento social generó un masivo abandono de las aulas y grandes retos para las instituciones, que se vieron obligadas a ofrecer modalidades emergentes de enseñanza.

Ese camino hacia las nuevas modalidades estuvo lleno de obstáculos y dificultades, ya que partiendo desde una realidad presencial elaborada y afianzada a lo largo de muchas décadas, se pasó a una situación inédita, que puso a prueba la solidez de las instituciones.

En este contexto, varias las dimensiones educativas se vieron afectadas y fueron resumidas según Umaña-Mata (2020) en:

a) interrupción del período académico

- b) abrupta utilización de las tecnologías para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje
- c) carencia de planificación educativa para el desarrollo de propuestas educativas a distancia con apoyo de tecnologías
- d) falta de recursos didácticos para utilizar en el modelo de educación a distancia
- e) necesidad de fortalecer el desarrollo de competencias tecnológicas en el personal docente.

Con la suspensión de las actividades presenciales, la discontinuidad de los ámbitos pedagógicos y los procesos de aprendizaje, rápidamente se viró hacia la educación virtual a distancia, lo que significó para el sistema universitario argentino un enorme desafío. Algunos organismos ya tenían experiencia en esta área y contaban con el desarrollo, al menos, de plataformas dentro de entornos propios, aunque la mayoría de las universidades las utilizaban para dictado de cursos de educación a distancia o como complemento de la enseñanza presencial.

En Argentina, se logró una respuesta efectiva por parte de las instituciones, tanto en aquellas que contaban con plataformas para la enseñanza virtual como las que no. En este proceso, se contó con el apoyo del sistema de información universitaria (SIU) y la red de interconexión universitaria (RIU) bajo la órbita del consejo interuniversitario nacional (CIN) que nuclea a las universidades e institutos universitarios públicos del país (Didriksson et al., 2021).

La mayoría de las instituciones de educación superior desplegaron diferentes estrategias para sostener la continuidad pedagógica. En este marco, surgieron variadas propuestas, cuyo denominador común consistió en la improvisación debida a la urgencia en responder a la nueva situación y la necesidad de capacitación de los actores involucrados. Surge un cambio disruptivo en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, con la incorporación necesaria y forzada de tecnología (Bozkurt et al., 2020; Hodges et al., 2020; Pedró, 2020).

El 15 de marzo de 2020, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) resolvió suspender el dictado de clases presenciales hasta el 31 de marzo, plazo que fue ampliado posteriormente en sucesivos comunicados oficiales, y que se prorrogó hasta finales del año 2021.

La resolución -ad referéndum del Consejo Superior- que llevó la firma del presidente de la UNLP, Fernando Tauber, estableció en primer término:

“...Ordenar la no realización de instancias áulicas presenciales de enseñanza en todo el ámbito de la Universidad, incluyendo a los niveles de enseñanza de pregrado, grado y posgrado.” “Requerir a las autoridades de cada Facultad o Establecimiento del Sistema de Pregrado la elaboración y adopción, durante el plazo anteriormente fijado, de medidas extraordinarias que permitan cumplir oportunamente con los contenidos programados para el ciclo lectivo, mediante modalidades especiales de enseñanza y evaluación...”

Además, el texto de la norma estableció:

“...Requerir a las autoridades de cada Facultad o Establecimiento del Sistema de Pregrado la elaboración y adopción, durante el plazo anteriormente fijado, de medidas extraordinarias que permitan cumplir oportunamente con los contenidos programados para el ciclo lectivo, mediante modalidades especiales de enseñanza y evaluación...” (Resolución 667/20 UNLP 15/3/2020)

Ante el escenario de Pandemia, y aislamiento sanitario obligatorio, la UNLP ratificó su calendario y comunicó a sus docentes sobre la necesidad de mantener la continuidad pedagógica en todas sus Facultades. Así se reemplazó la tradicional metodología de enseñanza presencial, a una nueva instancia de dictado de clases enteramente a distancia, que conllevó a una etapa de “improvisación”, en primera instancia. La modalidad a distancia tuvo escaso tiempo de para planificar objetivos, pero a la vez existió una rápida capacitación sobre la enseñanza virtual.

En este contexto, en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la UNLP, las distintas asignaturas implementaron innovaciones tendientes a continuar con las actividades académicas. Lo que significó un gran desafío y esfuerzo, especialmente de los docentes de las materias de primer año, a cargo de los alumnos ingresantes. El 'acompañamiento en línea' implicó el uso de aulas virtuales (AV) (Svensson, 2022) ubicadas en la plataforma de educación a distancia de la Universidad Nacional de La Plata, lo que permitió a los docentes mantener la comunicación con sus grupos de estudiantes, realizar ciertas innovaciones en el dictado de las asignaturas, así como continuar con las actividades de enseñanza y de aprendizaje. De esta manera se logró cursar, establecer, organizar, y evaluar las actividades educativas. Estas AV de la Universidad se pueden construir por los propios docentes que integran las asignaturas, lo que les aporta una gran heterogeneidad tanto en la estructura del diseño como de contenido educativo. Son además medios interactivos, cuyo sentido se establece a través de los usuarios: docentes y estudiantes. Esto generó diferentes variantes y alternativas de estrategias y metodologías a implementar.

A partir del año 2022 se logró un retorno a la normalidad, pero ésta no fue exactamente igual a la de la pre pandemia, estableciéndose lo que se conoce como "la nueva normalidad". Hernández et al. (2020), quienes sostienen que ésta última se refiere a un concepto dentro del cual se comprende a una situación que no se asemeja a otras conocidas, y que consiste en volver a una normalidad diferente a la asimilada por las personas. Por esto, pareciera ser necesaria la apertura a los cambios que se avecinarán en un futuro cercano y entre esas modificaciones se incluye a la educación, la cual debe adaptarse a las nuevas circunstancias (Giorda Ugarteche, 2022; Luna y Steiman, 2020).

En los últimos años ha cobrado relevancia la planificación de las experiencias innovadoras en el ámbito educativo, entendiéndose como tal, a la reconstrucción y reflexión analítica de una determinada práctica, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo, reflexionar; permitiendo obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos

generados desde y para la práctica (Jara Holliday, 2011). La sistematización, como actividad de producción de conocimientos desde la práctica, aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra realidad (Jara Holliday, 2003).

Por esto es indispensable rever el proceso vivido; los aportes dados por la experiencia de otros; los avances logrados; las fallas y limitaciones; con una mirada crítica de la que queden registros, que nos permitan la reflexión a todos los actores involucrados y tender a la búsqueda de una mayor eficacia y calidad de la metodología, la temática tratada, la práctica misma, etc. y así optimizar cada vez más nuestro trabajo educativo.

Para Jara Holliday (2006) “las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social.”

“...Estas experiencias son procesos sociales dinámicos: en constante cambio y movimiento. También son procesos sociales complejos, en los que interrelacionan, de manera contradictoria, un conjunto de factores objetivos y subjetivo:

las condiciones del contexto en que se desarrollan;

situaciones particulares a enfrentar;

acciones dirigidas a lograr un fin determinado;

percepciones, interpretaciones e intenciones de los distintos sujetos que intervienen en el proceso;

resultados esperados e inesperados que se presentan;

relaciones y reacciones entre los participantes.

Son procesos particulares que forman parte de una práctica social e histórica más general, igualmente dinámica, compleja y contradictoria.

Hablamos, pues, de experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza acumulada de elementos que, en cada caso, representan procesos sin precedentes e irrepitible. Por eso la tarea de entenderlos, extraer sus enseñanzas y comunicarlos...” Jara Holliday 2006 (p.21)

El otro aspecto relevante a tener en cuenta, es cuál es el sentido de realizar una sistematización de las prácticas durante el aislamiento obligatorio. No se trata simplemente de dejar testimonio de las actividades que se llevaron a cabo, sino que se trata de lograr una interpretación crítica de la experiencia realizada. Generalmente, se tienen en cuenta dos dimensiones: el proceso de la normalización propiamente dicha y sus productos, que, a su vez, se interrelacionan entre sí (Jara Holliday, 2022). Va a significar, realizar una serie de registros, identificación, documentación, descripción y reflexión, aspectos que en general no se consideran en las prácticas y que ponen en consideración la valoración de la reflexión de los procesos considerados.

“...Resumiendo las múltiples utilidades y potencialidades de la sistematización, podemos decir que, por lo menos, hay cinco grandes campos a los que los procesos y productos de sistematización de servicios pueden servir:

Para comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas.

Para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.

Para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.

Para retroalimentar orientaciones y directrices de proyectos o instituciones grandes a partir de los aprendizajes concretos que vienen de las diversas experiencias particulares.

Para fortalecer la identidad colectiva de una institución u organización...” Jara Holliday 2022 (p.85)

Una de las más importantes utilidades de la sistematización es que permite intercambiar y compartir aprendizajes con experiencias similares. No solamente interesa lo que tengan de común, sino también sus diferencias, que permitirán entonces explicar por qué, llevándose a cabo actividades similares, en un caso sucedió algo que no ocurrió en el otro; o, por qué realizándose cosas muy diferentes, se logró un resultado similar.

En el caso puntual del presente plan, es de destacar, que, ante la trascendencia de los cambios ocurridos durante la pandemia, muchos de ellos constituyeron verdaderas innovaciones en el nivel superior. Es entonces indiscutible la importancia de la sistematización de estas prácticas. No con la idea de replicar modelos y recetas, sino aportar referencias, pistas de búsqueda, experiencias, cambios de hábitos y estilos que nos permitan enfrentar problemáticas similares.

Descripción de la experiencia

Al igual que el resto de las Facultades de la UNLP, la FCNyM no estuvo ajena a los cambios provocados por el aislamiento obligatorio que se estableció como consecuencia de la pandemia. De esta manera, reglamentó la continuidad del dictado de las clases de manera virtual, durante los años 2020 y 2021, así como el retorno gradual a las actividades presenciales durante 2022. Es por esto, que el presente trabajo implicará la sistematización referida a la metodología implementada antes, durante y después del aislamiento obligatorio a causa la pandemia, haciendo hincapié en los principales cambios realizados y el análisis de las innovaciones que surgieron a raíz de la emergencia sanitaria, pero que se instalaron y mantuvieron en la vuelta a las clases presenciales.

La experiencia a analizar sistematizar está centrada entonces en la modificación metodológica de las prácticas de enseñanza en el contexto de pandemia durante los años 2020 y 2021 y luego en el retorno a la “nueva presencialidad” durante 2022, para asignaturas de primer año de la FCNyM, UNLP.

En la FCNyM se estudian siete carreras de licenciatura que cubren el espectro de las Ciencias Naturales. Estas abarcan el estudio de la Tierra y su evolución (Lic. en Geología y Lic. en Geoquímica), la diversidad de la vida (Lic. Biología con sus cuatro orientaciones: Ecología, Zoología, Botánica y Paleontología) y la diversidad humana (Lic.

en Antropología). Sus planes de Estudio comprenden cinco años de duración y un primer año con algunas materias comunes a todas las carreras que se dictan en esta casa de estudios. Debido a esta particularidad, se pensó en la sistematización de la experiencia a partir en tres asignaturas de primer año, Zoología General, Fundamentos de Geología y Antropología General, que son consideradas las materias troncales de todas las carreras que se cursan en la FCNyM (UNLP), y su aprobación es requisito obligatorio (además de contar con alguna cursada aprobada de cualquier otra materia de primer año) para poder cursar materias de segundo año. La caracterización de la experiencia considerará tres aspectos fundamentales de las prácticas en el nivel superior, tales como: las clases teóricas; las actividades prácticas y las evaluaciones y se incluirán las voces de los protagonistas intervinientes, no solo de los docentes, sino también de los alumnos que hayan transitado por las diferentes instancias de virtualidad y presencialidad. Así como también el análisis de las distintas metodologías implementadas, tendientes a lograr el aprendizaje significativo, cambios del rol docente y de los alumnos hacia una mayor participación, abarcando los periodos durante y postpandemia.

A continuación, se detallan las características de algunas de las asignaturas consideradas para la descripción y análisis de este trabajo¹.

Fundamentos de Geología

El contenido global del curso está dirigido a la enseñanza de los procesos endógenos y exógenos que ocurren en planeta Tierra, considerando su evolución sobre la base de la tectónica de placas y el análisis del registro paleontológico y estratigráfico. Se asigna énfasis, asimismo, a las interrelaciones entre los fenómenos geológicos endógenos y exógenos, los materiales producidos y el ambiente natural.

El régimen de cursada es anual y la modalidad de cursada responde al régimen tradicional de Clases teóricas y Trabajos prácticos, con una carga horaria anual de 128 h. de Teóricos y 96 h. de TP. El plantel docente está representado por 4 Profesores (Titular, Asociado y Adjuntos) que se encargan del dictado de las clases teóricas

optativas y el resto de personal docente (JTP y Auxiliares diplomados y alumnos) que se encargan del dictado de las clases prácticas semanales obligatorias. Las evaluaciones consisten en:

tres parciales presenciales, con modalidad escrita u oral, obligatorias para la aprobación de los trabajos prácticos, y el examen final presencial para la aprobación de la materia.

¹(Tomado de https://www.fcnym.unlp.edu.ar/catedras_grado)

Antropología general

La materia Antropología General tiene carácter de asignatura introductoria y aborda conceptos estructurales de la Antropología.

Introduce en el estudio de la Antropología y sus campos de interés. Aspectos generales de la metodología científica y guía en el manejo de la bibliografía específica y complementaria.

Se analiza el concepto antropológico de hombre abarcándolo como una unidad bio-socio-cultural, aportando una visión integradora, introduciendo la discusión sobre la posición del hombre en la naturaleza y sobre las características particulares de su evolución.

Se desarrolla un tema central de la Antropología como es el proceso de evolución del hombre, comprendido en todas sus dimensiones y caracterizando su desarrollo temporo-espacial en el Viejo Mundo.

Se aborda el desarrollo cultural americano desde el poblamiento hasta la conquista europea, utilizando esquemas de síntesis y se analizan casos particulares del desarrollo cultural en el territorio argentino.

Los contenidos seleccionados reflejan la problemática central de la antropología, razón por la cual deben estar presentes en una materia introductoria. Al mismo tiempo introducen a las temáticas específicas que serán desarrolladas en asignaturas de años superiores.

La ciencia del hombre y sus disciplinas. Ubicación de la Antropología en relación a otras ciencias. Desarrollo histórico de la Antropología. La investigación en Antropología biológica y Antropología cultural. El lugar del hombre en la naturaleza.

Concepto antropológico de hombre. Concepto de cultura: distintas posturas. Subsistemas tecnológicos, sociológico, e ideológico. Cambio cultural: procesos y mecanismos.

Caracterización del cuaternario: cronología y sistemas de periodificación.

Teorías de hominización y mecanismos de la evolución humana.

Australopitécidos, Homo habilis, Homo erectus, Homo sapiens arcaicos y Homo sapiens sapiens: significado evolutivo de cada grupo paleoantropológico, yacimientos y asociaciones culturales más importantes.

El poblamiento americano, principales teorías. Su desarrollo cultural: caracterización y principales yacimientos. Arqueología argentina: esquema areal y síntesis cultural.

El régimen de cursada es anual y la modalidad de cursada responde al régimen tradicional de Clases teóricas y Trabajos prácticos, con una carga horaria anual de 80 h. de Teóricos y 102 h. de TP. El plantel docente está representado por 3 Profesores (Titular y Adjuntos) que se encargan del dictado de las clases teóricas optativas y el resto de personal docente (JTP y Auxiliares diplomados y alumnos) que se encargan del dictado de las clases prácticas semanales obligatorias. Las evaluaciones consisten en: tres parciales presenciales, con modalidad escrita u oral, obligatorias para la aprobación de los trabajos prácticos, y el examen final presencial para la aprobación de la materia.

Zoología General

Es una materia de primer año que abarca aspectos básicos fundamentales de la biología animal, la biodiversidad, la etología, la ecología y la zoogeografía.

El régimen de cursada es anual y la modalidad de cursada responde al régimen tradicional de Clases teóricas y Trabajos prácticos, con una carga horaria anual de 105 h. de Teóricos y 87 h. de TP. El plantel docente está representado por 4 Profesores (Titular, Asociado y Adjuntos) que se encargan del dictado de las clases teóricas optativas y el resto de personal docente (JTP y Auxiliares diplomados y alumnos) que se

encargan del dictado de las clases prácticas semanales obligatorias. Las evaluaciones consisten en: tres parciales presenciales, con modalidad escrita u oral, obligatorias para la aprobación de los trabajos prácticos, y el examen final presencial para la aprobación de la materia.

Objetivos del TFI

Objetivo general

Sistematizar las innovaciones pedagógicas implementadas durante el aislamiento obligatorio, ocasionado como consecuencia de la Pandemia de Covid-19, en las asignaturas troncales de las carreras que se cursan en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata.

Objetivos específicos

- Recopilar las distintas experiencias y estrategias abordadas en las asignaturas, a fin de lograr la profundización en sus diferentes dimensiones, permitiendo su análisis interpretativo.
- Analizar las estrategias metodológicas implementadas para identificar las principales fortalezas, obstáculos y debilidades.
- Registrar las valoraciones de los estudiantes en relación a la experiencia, con la finalidad de detectar los aspectos positivos y negativos.
- Recuperar las consideraciones del plantel docente en relación con el trabajo en las prácticas de enseñanza durante el periodo.
- Reflexionar a partir del análisis crítico de las prácticas áulicas desarrolladas, a fin de promover mejoras y/o fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

Perspectivas conceptuales

Durante los años 90' se produjo una gran expansión de las tecnologías digitales que determinó importantes cambios en la educación y la cultura contemporáneas. A partir de la emergencia sanitaria y consiguiente aislamiento obligatorio durante la pandemia, fueron justamente estas tecnologías las que permitieron la continuidad académica, en los ámbitos universitarios.

En este contexto, la enseñanza mediada por el uso de tecnologías, trata también mantener *estrategias de enseñanza aprendizaje*, entendiéndose como tales a los procedimientos o recursos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos (Díaz Barriga, Arceo y Hernández Rojas, 1999). En este sentido se tratarán de establecer los principales cambios en estas estrategias, como consecuencia de la virtualización obligatoria en el contexto del aislamiento. El docente no pierde su protagonismo, sino que, por el contrario, es el responsable de enseñar a los alumnos a utilizar correctamente la información y las herramientas con el fin de estimular que aprendan a aprender de manera autónoma (Barberá, 2004).

López y Heredia (2017) refieren a la innovación educativa como la «implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de los materiales empleados para el mismo, de los métodos de entrega de las sesiones, de los contenidos o de los contextos que implican la enseñanza» (p. 18).

Unesco (2016) define innovación educativa como:

“...Un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos...” (p. 3).

Sin embargo, innovación no necesariamente es igual a novedad (Moreno, 2000). La novedad corresponde a modificaciones superficiales o adopción de algún elemento

novedoso, sin que ello constituya una ruptura con la tradición. La innovación educativa, en cambio, desde cualquiera de sus enfoques y en cualquiera de sus niveles, genera modificaciones materiales y simbólicas que permanecen en la cultura institucional. Siguiendo a la misma autora, algunas características relevantes de la innovación educativa son:

“...La innovación no solo implica algo nuevo, sino también prácticas utilizadas anteriormente, aplicadas a nuevas circunstancias o incorporando nuevos elementos. Esto viene a reforzar la idea que la innovación nunca parte de cero.

La innovación no es un acto sino un proceso, que involucra personas, situaciones e instituciones, articuladas para generar acciones estructuradas y orientadas a producir cambios.

La innovación educativa se sustenta en ideas, pero debe reflejarse en prácticas educativas que mejoran la enseñanza aprendizaje...” (Moreno, 2000, pp. 24-25)

La modalidad virtual ha permitido la ampliación de las aulas presenciales incorporando el concepto de *aula extendida o expandida* que refiere a la ampliación de las aulas presenciales con herramientas utilizadas para la educación virtual, a modo complementario. Si bien siempre existió aprendizaje por fuera del espacio cerrado del aula, ya sea a través de grupos de estudio, o estudio individual, lo innovador de estas estrategias se relaciona con la incorporación de herramientas tecnológicas (Asinsten, 2013).

Ascencio & Quintana (2017) refieren que “la incorporación de las TIC a los saberes fundamentales del desarrollo humano, surge hoy como una necesidad básica”, lo cual constituye una forma de alfabetización para comunicarse con el mundo y lograr el desarrollo integral del profesional capacitado para insertarse genuinamente en la actividad laboral.

Las mismas permiten y facilitan además el acceso a los *materiales didácticos* elaborados con la intención de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje (Pere Marques Graells, 2000). Los materiales representan una forma de entender y poner en práctica un programa o proyecto curricular determinado. En sí, son parte del método y la estrategia metodológica de la clase, el tipo de actividades y las formas organizativas del trabajo en el aula, elementos imprescindibles del proceso de enseñanza (Moreira, 2009) y por lo tanto fundamentales para la sistematización de la experiencia.

La tendencia actual es que el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje, donde el docente asuma un rol orientador, y que el propio alumno logre la resignificación de los contenidos, permitiéndole alcanzar un aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, la evaluación de los aprendizajes cobra una particular relevancia y se asocia a los cambios en la enseñanza.

“...En la actualidad, casi todos los que participan en promover cambios en la enseñanza reconocen la necesidad de impulsar simultáneamente cambios profundos en la evaluación educativa. Se reconoce que si las prácticas de evaluación no se modifican, los supuestos cambios pedagógicos en la enseñanza no tendrán ninguna repercusión ni en el sistema educativo ni en el alumnado...”
(Díaz, Hernández, 2007 p.350-351)

Como consecuencia, la evaluación pasa a ser un instrumento indispensable que ofrece información relevante para todos los actores involucrados en el proceso educativo. Conduce a los docentes a una situación más analítica y reflexiva de su propia práctica pedagógica que posibilita el reajuste de los diseños y estrategias para el logro de los resultados de los aprendizajes propuestos.

Descripción del desarrollo del proceso de sistematización

- a) *La construcción de los interrogantes que definen qué se quiere conocer sobre la experiencia desarrollada*

Según Zabalza Beraza (2011), la reflexión de una innovación no implica simplemente contar la experiencia, sino referenciarla, valorarla e integrarla en un esquema cognitivo, por lo que el aprendizaje es el proceso por el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia.

En una sistematización de experiencias el objeto a sistematizar es la propia práctica, tratando de lograr un primer nivel de teorización y alimentar un diálogo crítico con el conocimiento teórico. Puede contribuir de manera directa a la transformación de las mismas prácticas que se sistematizan, en la medida que posibilita una toma de distancia crítica sobre ellas y que permite un análisis e interpretación conceptual desde ellas.

Posteriormente se sucede la etapa de recuperación del proceso utilizando los registros y fuentes, de identificar sus etapas, actores, interrelaciones. Para ello habrá que ordenar la información y hacer una reconstrucción histórica. Esta recuperación del proceso es el sustento para hacer entonces toda una labor de análisis de diferentes aspectos por separado y realizar síntesis e interrelaciones entre los elementos encontrados. Es el momento clave y sustantivo de la interpretación crítica del proceso vivido. Allí, normalmente, surgen hallazgos de diverso tipo que no habíamos percibido cuando ocurrieron o que ahora son visibles por haber relacionado aspectos diversos que sucedieron durante la experiencia (Jara Holliday 2019).

A partir de este momento, de esta mirada crítica y panorámica o de conjunto, permite no solo describir lo acontecido, sino lograr una interpretación de fondo, llevando a un momento específico de teorización, de abstracción, de comprensión de causas, factores comunes y diferentes, tensiones y contradicciones que definieron y marcaron la experiencia. Es en este contexto que surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles fueron las innovaciones metodológicas que permitieron la generación de nuevas propuestas durante la emergencia sanitaria?
- ¿Qué medios y materiales permitieron las modificaciones metodológicas?
- ¿Cuál fue el rol de los docentes?
- ¿Cuáles fueron los cambios observados respecto a la autonomía y participación de los alumnos?
- ¿Cómo se establecieron las relaciones docente-alumno?
- ¿Cuáles fueron los principales cambios establecidos para las clases teóricas? ¿Y para las prácticas?
- ¿Cómo se replantearon las instancias de evaluación?

Finalmente, estas formulaciones deben ser comunicadas, compartidas, puestas a debate para generar consensos y orientaciones, para plantear propuestas y líneas de acción para el futuro (Jara Holliday, 2019).

b) La definición de las fuentes de información sobre las que se basará la misma, y los instrumentos

En este trabajo se analizarán las innovaciones adoptadas en el contexto de Pandemia 2020 y 2021 y su posterior retorno a la presencialidad durante el año 2022.

En una primera etapa se realizará la búsqueda bibliográfica sobre la temática relacionada a la propuesta a desarrollar. Luego se recopilarán los distintos materiales que permitirán la sistematización de la experiencia. Para esto, la metodología a utilizar en este trabajo será exploratoria y cualitativa, e implicará:

El relevamiento de la organización de las asignaturas, considerando los recursos humanos y materiales: número de comisiones, bandas horarias, número de docentes, horas de clase por semana, y medios materiales a disposición de los docentes.

La recolección de material documental: se incluirá la organización del material para los estudiantes (guías de actividades, bibliografía, clases teóricas), un análisis del programa apuntando a la estructura y orden de los temas y el tipo de evaluaciones.

Encuestas a los docentes, que apuntarán a las innovaciones que a su criterio consideren más relevantes.

Encuestas dirigidas a los estudiantes que ingresaron a la Facultad entre 2020 - 2022 que hayan participado de instancias exclusivamente virtuales 2020 y/o 2021 y de nueva presencialidad.

Una vez recopilada toda la información y materiales para la cumplimentación de los objetivos planteados se procederá al análisis, contrastación de diferentes prácticas y metodologías implementadas, que permitirán la reflexión de la experiencia y la elaboración de las conclusiones pertinentes.

Análisis de la experiencia

Encuestas realizadas a los docentes

La encuesta fue respondida por el 78% los JTPs de las tres materias de primer año analizadas. La misma fue voluntaria. De acuerdo a las respuestas dadas por los docentes se resume:

-Clases teóricas

En todos los casos las asignaturas resolvieron reemplazar las actividades presenciales por videos explicativos grabados. En general tuvieron una frecuencia semanal o, a lo sumo, cada 15 días. Fueron grabados por los Profesores (Titulares, Asociados y Adjuntos), tratando de no superar la hora y media de duración. En general, se realizó un recorte de los contenidos, priorizándose los temas principales y los más complejos que normalmente, generan la mayor cantidad de consultas. Los mismos fueron subidos a las plataformas que usaron los alumnos durante los años 2020 y 2021 (AulasWeb Grado y Aulas Virtuales FCNyM, ambas pertenecientes al entorno virtual de la UNLP). Esto

permitió que los alumnos tuvieran posibilidades de utilizarlo de manera asincrónica. Es de destacar que, esta modalidad, de contar con clases audiovisuales asincrónicas continuo durante el año 2022, a pesar del regreso a la presencialidad. Algunas cátedras, además mantuvieron los recursos utilizados en las clases presenciales (PPT, imágenes, videos cortos, etc.), disponibles en las aulas virtuales (AV).

-Clases Prácticas

Las respuestas aportadas por los docentes destacan cambios referidos a: la metodología, recursos, y la comunicación con los estudiantes.

Desde lo *metodológico* los trabajos prácticos se trataron de adecuar para que sean compatibles con la modalidad virtual. En todos los casos se incorporaron materiales (audiovisuales grabados por los mismos docentes, videos de internet, textos, bibliografía, etc.) que trataron de suplir las explicaciones de los docentes, especialmente en las cátedras que previo a la pandemia, contaban con una introducción teórica referida a los conceptos y contenidos a tratar en cada clase práctica. Todos los materiales se subieron a las plataformas que utilizaron los estudiantes durante el ASPO, DISPO 2020 y 2021.

Respecto a los *materiales educativos* se observaron cambios especialmente en las guías de TP, que las asignaturas manejan tradicionalmente para orientar a los alumnos sobre los objetivos, conceptos y contenidos que se desarrollarán en la parte práctica. Se incorporaron actividades que incluyeron, figuras, esquemas, diagramas, fotografías, dibujos, etc., de esta manera, con la finalidad de suplir la falta de interacción con la observación y reconocimiento, que suelen ser los objetivos principales de clases prácticas.

En todos los casos, debido a la obligatoriedad de la asistencia a los TPs (80% en la presencialidad) se estableció que la entrega de las actividades correspondería al “presente a la clase” y en general, se realizó dentro del entorno virtual elegido por cada cátedra o mediante la mensajería electrónica.

Otro dato destacable que surge como resultado de las encuestas es que, la emergencia sanitaria y el cambio abrupto hacia la virtualidad, generó una reorganización de las actividades, en especial en las prácticas, como así también se estableció un recorte en

los contenidos, priorizando aquellos considerados básicos y prioritarios. En las materias que utilizan los recursos bibliográficos como recurso para las clases prácticas, también establecieron cambios, especialmente de actualización e incorporación, en algunos casos de nuevas temáticas (género, en el caso de Antropología General).

-Comunicación

Este fue otro aspecto fundamental que se modificó durante la pandemia. En todas las encuestas surgió como un inconveniente, ya que se consideró, especialmente en 2020, que en la mayoría de los casos no se logró fluidamente. Se establecieron diferentes alternativas para mantenerla, por ejemplo, por mensajería electrónica, mensajería de las AV- Aulas WEb grado, foros, espacios de consulta sincrónicos por Meet, zoom, Jitsi etc. En las consultas realizadas, los foros no se continuaron y se mejoró la interacción con los alumnos durante 2021, mediante la implementación de clases sincrónicas en las materias que contaron solo con actividades asincrónicas durante 2020 (ej. Zoología General). En todos los casos se trató de trabajar dividiendo a los estudiantes en grupos y a cargo de un docente, el que llevaría a cabo el rol de “tutor”, controlando la entrega, corrección de actividades, consultas y novedades.

-Nueva presencialidad

El año 2022 implicó un regreso a las actividades con cierto grado de aislamiento, al menos en la primera mitad del año. Las cátedras más numerosas, optaron por reorganizar los trabajos prácticos en “burbujas”. Debido al gran número de alumnos asistentes a las clases presenciales, las comisiones se dividieron en grupos y se repitieron las clases prácticas dos veces, de tal manera que en cada “burbuja” no se sobrepasara el límite de alumnos permitido que, según la resolución institucional, no debía superar los 75 alumnos. De esta forma las actividades que originalmente en presencialidad plena, tienen una duración de 3h o 4h semanales, se acortaron a 1 1/2h o 2 h. Además, se replanteó la metodología, ya que los alumnos deberían conocer los contenidos de cada TP, que estaban disponibles en las aulas virtuales, con distintos

formatos (textos, videos, bibliografía, etc.) y entonces, durante la clase presencial, los estudiantes debían consultar las dudas y obstáculos que encontraban para poder realizar las actividades, o priorizar el debate, la reflexión y la observación e identificación de muestras.

Algunas asignaturas también mantuvieron, al menos, durante un tiempo la entrega de actividades de las clases prácticas, ya sea de manera individual o grupal, mediante la plataforma virtual o mensajería electrónica. Respecto a las clases teóricas, en todas las materias analizadas, se mantuvieron los videos explicativos disponibles en las AV, aun cuando las teorías fueron retornando a la presencialidad, de una manera más lenta que los TPs.

Respecto a la comunicación con los alumnos, todas en las materias se continuó con el uso de AV en 2022, de modo tal de lograr en ellas, la concentración de todos los materiales educativos, recursos, bibliografía, consultas y comunicación general.

Análisis FODA

De las encuestas realizadas a los docentes surgen el siguiente análisis (Fig. 1)

La conectividad fue una de las principales dificultades que afectó por igual tanto a los docentes, como a los estudiantes. No contar con los recursos tecnológicos adecuados, los imprevistos y situaciones cotidianas del hogar, tareas laborales, turnarse para el uso de los dispositivos, etc., inevitablemente interfirieron en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las dificultades de conexión dificultaron el rendimiento de muchos alumnos y docentes, lo que afectó a que no todos tuvieran las mismas oportunidades, de conexión, de calidad de las clases, de participación, etc.



Figura 1 Análisis FODA de las encuestas docentes

La inmediatez que requirió el cambio, posiblemente ocasionó algunos problemas de adaptación de todos los participantes de los entornos virtuales. Se tuvo que repensar y reorganizar las clases en poco tiempo y, además utilizando una nueva modalidad, la virtual, a la que la gran mayoría de los docentes no conocían, o de la que solo habían participado como alumnos en cursos de postgrado. Tuvieron que aprender a utilizar plataformas, conexiones sincrónicas, replantearse el modo de comunicación, sin tener la posibilidad de pensar o reacomodarse demasiado. Esto generó una sobrecarga de actividad docente de gran envergadura, debido a las instancias de corrección individual semanales, sumado a la readaptación de los materiales y recursos para la modalidad virtual, reuniones de cátedra para la organización de actividades, a veces sin ningún tipo de preparación, y en otros se les sumaron capacitaciones (como el programa de la EAD de la UNLP), sin ningún incentivo económico que compense la mayor dedicación requerida.

La falta de vinculación personal con los alumnos, que en el caso de primer año en la facultad es muy importante, por el cambio que representa para ellos y su adaptación a la

nueva institución educativa, repercutió considerablemente. Lo impersonal de la pantalla, en muchos casos la falta de contacto directo (muchos alumnos no prendían las cámaras y nunca se los conoció). El no poder realizar un seguimiento personalizado, no conocer al alumno y sus problemáticas particulares, dificultó la comunicación y la interacción con los mismos.

A esto se le sumó, la gran carga de actividades prácticas que presentan estas asignaturas, que fueron las que se vieron más dificultadas a través de la virtualidad. Debido a la imposibilidad para observar material real, las cátedras debieron replantear las actividades, a fin de suplir estas deficiencias. En el caso de Zoología General, ya contaba con material digitalizado, que fue utilizado como material complementario disponible en el AV. El no contar con dispositivos adecuados, los problemas de conectividad, nulo contacto con las muestras y mapas, falta de interés de muchos alumnos, llevaron a un desgranamiento considerable, que, a pesar del esfuerzo de los docentes por acompañar este proceso nuevo para todos, no pudo evitarse.

Resultados brindados por los docentes referidos al proceso de enseñanza aprendizaje

- Una distinción particular requiere el sondeo de la sensación de los JTPs de las tres materias analizadas, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. El 88,9% consideraron que se vio afectado negativamente (Fig. 2), y tampoco se logró una adecuada evaluación del mismo (Fig. 3).

¿Considera que se vio afectado el proceso de enseñanza aprendizaje en la virtualidad?

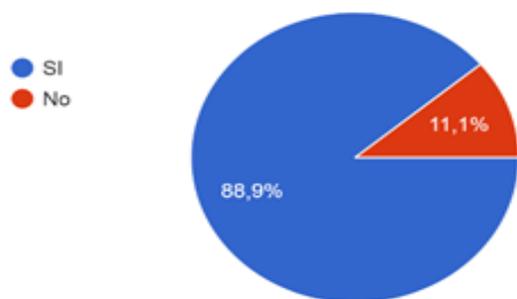


Figura 2 Opinión de los docentes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje

¿Considera que se logró una adecuada evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje durante la virtualidad?

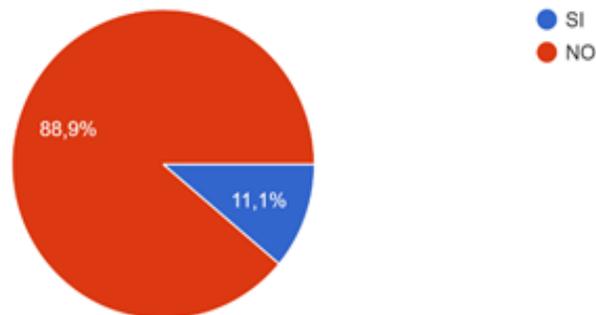


Figura 3 Opinión de los docentes sobre el proceso de evaluación

Entre los principales datos se destacaron los siguientes inconvenientes que detectaron los docentes como responsables de la obstaculización del proceso de aprendizaje:

- El hecho de realizar una devolución sobre un trabajo escrito (aunque sea detallada) no garantizó la comprensión de la misma por parte del alumno.
- La imposibilidad de que los alumnos pudieran seguir el ritmo de las actividades, en algunos casos excesivas
- La sensación de soledad por la falta de conexión presencial con sus compañeros y docentes.
- La desmotivación
- Agotamiento de los estudiantes por la gran carga horaria y de actividades sincrónicas y asincrónicas
- La sensación de no poder responder a las dudas de los alumnos mediante los medios de comunicación asincrónicos
- Realizar una evaluación mediante cuestionarios de Moodle, de corrección automática, dificulta reconocer si el alumno realmente alcanza los conocimientos básicos de aprobación.

- Que los estudiantes no tuvieran contacto directo con las muestras, siendo el objetivo principal de las clases prácticas de estas las asignaturas, el reconocimiento e identificación del material.

Encuestas realizadas a los alumnos

Los estudiantes pertenecientes al 2° año de las distintas carreras que se dictan en la FCNyM. Fueron encuestados durante 2022, y participaron de instancias completamente a distancia, durante 2020 y/o 2021. Las encuestas fueron optativas y anónimas, lográndose recopilar un total de 76.

Tabla 1 Datos de la encuesta a los estudiantes sobre las ventajas e inconvenientes de las cursadas virtuales y presenciales

	Cursada Virtual	Cursada Presencial
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> -Mejor acceso al material de estudio siempre disponible en el AV, pausarlo, verlo las veces que uno quiera -Más tiempo para estudiar, flexibilidad, poder manejar tus propios horarios -No tener que viajar, más comodidad, ahorro del tiempo de viaje -Sin superposiciones horarias -Teóricos asincrónicos para poder ver varias veces, con posibilidades de consultas asincrónicas -Más eficientes los TPs, más flexibilidad -Exámenes más fáciles de rendir, más puntuales al ser multiple choice -Tener mejor manejo de computadora -Seguir mejor el ritmo a los profesores 	<ul style="list-style-type: none"> -Mejor entendimiento en las explicaciones presenciales, los conceptos y los TPs -Es más fácil prestar atención, cursada más llevadera, clases más dinámicas, mayor interés, más exigencia -Dudas más fáciles de resolver -Acceso al material, microscopios, contacto directo con las muestras, mapas. -Obliga a seguir el ritmo de las actividades -Mejor organización con tiempos de cursada -Mejor comunicación con los docentes -Retroalimentación en tiempo real -Sociabilidad, formar grupos de trabajo -Más motivación, menos aislamiento -Debatir y coincidir con compañeros -Trabajo en equipo para realizar TP y actividades -Poder conocer la facultad
	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicación docente alumno -Sociabilizar con los compañeros, no tener grupo de estudio -No tener práctica, no poder usar los microscopios, ver muestras, mapas, etc. -Fue difícil entender y seguir cada clase 	<ul style="list-style-type: none"> -Tiempo de viaje, menos tiempo de estudio, libre -Se complica la organización de actividades -Viaje a la facultad largo, demoras en el transporte, llegar a tiempo, cansancio por el viaje o al cursar varias materias en un día -Cursar en facultades distintas, problemas de

Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> -Problemas de conectividad, perder clases, depender de internet en exámenes -Videos con mal audio o imagen, poco claros y largos -Clases muy largas, poco organizadas -Rutina, falta de motivación para realizar actividades -Fue difícil aclarar dudas, no tener al docente cuando surgen las consultas, tiempos largos de respuesta de los profesores o no se entendían -Falta de estudio debido al trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> horarios, poder cumplir con los horarios, superposición con las materias, o actividades de modalidad virtual -Mucha carga horaria, horas innecesarias de clase en las que hacemos lo mismo que podríamos hacer en casa - Lograr mantener ritmo, encontrar momentos y lugares para estudiar - Clases presenciales son más complejas, más de exigencia que en lo virtual - Clases teóricas largas y poco claras, no poder promocionar materias, tendría que haber más promociones - Falta de predisposición de algunos docentes para explicar - No poder elegir los horarios de cursadas que me favorecen - Contaminación auditiva
-----------------------	--	---

Cuando se consultó a los estudiantes sobre el Manejo del AV 90,79% respondieron que les resultó fácil. Manifestaron, además, la utilidad de disponer de todos los materiales en el mismo espacio virtual y durante la totalidad de la cursada (tabla 1).

El material educativo les permitió resolver las actividades en un 96.05%, destacando la utilidad de los videos explicativos (93,42%), tanto de la teoría como de la práctica.

Tabla 2 Datos sobre la opinión de los estudiantes

¿Qué mantendrías de la virtualidad?	<ul style="list-style-type: none"> -Clases teóricas virtuales para no tener que venir a la facultad, disponibles en AV - Materiales, archivos, imágenes, PDF, bibliografía subida al AV -Videos explicativos para las prácticas, introductorios antes de la clase -Entregas de TP virtuales -Evaluaciones virtuales, multiple choice -Material complementario o el generado en la virtualidad -Foros de consulta -Reuniones por zoom, Meet
--	--

Sugerencias

- Que el material que se generó en pandemia siga disponible pero no como única opción
- Videos teóricos más cortos, más específicos, con mayor desarrollo de los temas, que estén disponibles en AV
- Más material en papel
- Muchas horas de cursada, acortar contenidos de algunas materias, clases más dinámicas
- Mantener un numero moderado de alumnos
- Modalidad teórico practica
- Trabajo en grupo
- Tener cursada presencial con introducción al TP, material virtual para reforzar
- Ayuda pre examen
- Más posibilidades horarias
- Mantener clases, teóricos y parciales presenciales
- Clases de consulta semanales virtuales, grabarlas y subirlas al AV
- Cursadas mixtas
- Más claridad en la metodología elegida para los parciales antes de la fecha de examen
- Consideración de los tiempos entre parciales del mismo año, menos trabas para avanzar en la carrera, cursadas promocionables

En cuanto a las actividades virtuales propuestas por los docentes, no demuestran demasiados inconvenientes (Fig. 4), al igual que los plazos de entrega de las mismas, donde el 93,42% indicaron que les pareció suficiente. Sin embargo, se destacaron entre los principales inconvenientes de las clases virtuales (Tabla 2), que fueron muy largas, y que la rutina de entrega de actividades, para tantas materias, con carga horaria importante, en algunos casos, produjo agotamiento y desmotivación. A esto debe sumarse, que muchos no se sintieron contenidos por sus docentes (38,16%) y tampoco tuvieron demasiada interacción, sintiéndose, en muchos casos, solos para afrontar las actividades y sin posibilidades de consultar o que sus dudas sean respondidas (Tabla 2).



Figura 4. Impresión de los estudiantes sobre las actividades propuestas por los docentes durante la pandemia

En cuanto a las evaluaciones, la mayoría encontró que, los parciales tuvieron una dificultad media (67,11%) e incluso fáciles (27,63%) en la modalidad virtual, destacando una mayor exigencia, en las clases y exámenes en la presencialidad (Tabla 2).

Finalmente, el 23.5% de los alumnos indicó haber abandonado materias, destacando entre las principales causas a:

- La dificultad para entender y sacarse dudas
- La acumulación de carga horaria
- No dedicarle tiempo suficiente
- Cansancio
- Desmotivación
- Sobrecarga de actividades
- Por trabajo

Valoración de la experiencia

Estrategias docentes

Debido a la urgencia planteada ante el aislamiento y tendientes a dar continuidad a las clases, en un principio, y ante la inmediatez del cambio, los docentes intentaron mantener la metodología de enseñanza presencial desde la virtualidad. Con el tiempo se evidenció que no sería solo un reemplazo de soporte debido a la imposición de la digitalización. Ya no se podría “enseñar la misma clase”, indefectiblemente se deberían llevar a cabo transformaciones curriculares que afectarían, en mayor o menor medida y dependiendo de la signatura, las actividades, contenidos y metodologías de aprendizaje. Aquí hay que distinguir entre las clases teóricas y prácticas ya que, en las primeras, con una dinámica tradicional de clase magistral, su adaptación a un formato virtual resultó más directo. En todos los casos, se optó por la grabación de las explicaciones por parte de los profesores, y que los alumnos tenían a disposición de manera asincrónica. De esta forma, se mantuvo el rol protagónico docente, y en algunos casos también se consideraron los recortes y se priorizaron contenidos, para evitar clases demasiado extensas, tal como fuera sugerido en las capacitaciones docentes que se brindaron desde la Dirección de Educación a distancia (Ead) de la UNLP.

En este contexto, el principal desafío consistió entonces en adaptar las clases prácticas a los entornos virtuales. Las materias con predominio de contenidos teóricos, que implican mucho manejo bibliográfico, con predominio de actividades prácticas que intensifican la lectura crítica, redacción, interpretación del pensamiento de distintos autores, etc. requirieron menos transformaciones. En este punto se podría incluir a la asignatura Antropología General, entre las tres que se indagaron. Por el contrario, las cátedras Zoología General y Fundamentos de Geología que se caracterizan por ser cursos con práctica intensiva, que incluyen la realización de prácticas de laboratorio, identificación de materiales y utilización de equipamiento específico, la adaptación al formato virtual resulta mucho más complejo.

Las clases

Las actividades de aprendizaje propuestas por el profesorado se centraron en responder, preguntar o comentar los contenidos puestos a disposición, completar esquemas, identificación de material de cátedra mediante fotografías, búsqueda de información sobre temáticas particulares, y cuando fue posible, se diagramaron tareas para promover producciones complejas por parte de las/os estudiantes, propias del campo profesional, de investigación o aplicación a problemáticas generales.

De igual forma, e independientemente de la profundidad del cambio que se plantearon en las estrategias, todos los docentes manifestaron como logro positivo, que esta irrupción de la virtualidad en todas las disciplinas implicó etapas de reformulación de las prácticas, replanteo de actividades, adecuación de tiempos, recorte de tareas y actualización de materiales, entre otros. También se intensificaron las reuniones de los planteles docentes, y la reflexión general sobre la actividad docente.

Debido a que las clases universitarias presenciales en nuestra facultad requieren un 80% de asistencia obligatoria, en el paso a la virtualidad se implementó la entrega de tareas como una alternativa viable para su aprobación.

Otro aspecto importante fue que las actividades implicaron un recorte del tiempo de trabajo sincrónico en comparación con los asignados a las clases presenciales. Comúnmente los estudiantes alternaron tareas sincrónicas con otras asincrónicas. De este modo el rol docente dejó de tener un lugar tan preponderante y en algunos casos se transformó en guía para la realización de trabajos y consultas.

Estas reconfiguraciones dan cuenta de “aproximaciones holísticas” (Maggio, 2018) que tensionan los modos habituales de la práctica, desdibujando las clases expositivas, tan habituales en los espacios universitarios. Se amplían las propuestas en distintas dimensiones como el tiempo, el espacio, la infraestructura, que generan nuevas construcciones del conocimiento mediante la integración de múltiples interlocutores (Maggio, 2021; Schwartzman y Odetti, 2011)

Intervención tecnológica y capacitación

Desde 2004 la UNLP viene desarrollando actividades de educación a distancia en forma institucional a través de un programa específico dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la universidad, trabajando inicialmente con propuestas de ingresos a distancia, cursos de posgrado virtuales, y algunas asignaturas de carreras presenciales que ampliaban sus aulas con tecnología digital (Esnaola, 2022). A partir de 2017 se transforma en la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías (DGEADyT) de la UNLP, con un vasto recorrido ininterrumpido en la educación a distancia, aunque muy heterogéneo. Durante la pandemia, gracias a que la universidad contaba con un Sistema institucional de Educación a Distancia (SIED) validado y a la disponibilidad de entornos virtuales aptos, se logró la continuidad del trabajo docente. De este modo, surge un nuevo paradigma en el escenario educativo, conocido como aula extendida o invertida, que se ha mantenido hasta hoy. Estos espacios concentran, los materiales educativos (guías, fotos, videos, clases teóricas, material bibliográfico, materiales digitales complementarios, links, etc.), son además los principales medios de comunicación entre los estudiantes y profesores (mediante el mail, comentarios, foros, cartelera de novedades, etc.) y los medios de entrega de actividades prácticas requeridas para la aprobación de las cursadas.

Por otro lado, la incorporación de las tecnologías en las prácticas, evidenció desigualdades entre los propios docentes. Algunos habían tenido algún contacto con las clases virtuales, a través de cursos o capacitaciones a distancia, pero una gran mayoría desconocía estas metodologías. Es por esto que, en plena emergencia, a partir de la (DGEADyT) se organizó el Programa de Ayuda a la Educación a Distancia (PAED). Este último implementó líneas de capacitación novedosas, en formato webinar, cursos de formación en educación a distancia y continuidad pedagógica, así como también asesorías tecno-pedagógicas a docentes y estudiantes. Esta circunstancia ha sido considerada como un logro importante para los docentes, ya que en su mayoría

contaban con escasos o nulos conocimientos tecnológicos, pero que además constituyó, en muchos casos, una recarga de trabajo considerable.

El otro aspecto a tener en cuenta fue que en plena pandemia y frente al aislamiento obligatorio, debió operar la dimensión laboral a la par de la dimensión familiar. Esto significó un gran desafío para todos los involucrados en el proceso educativo, que obligó a docentes y estudiantes a adaptar espacios para dar o recibir clases en el interior de las viviendas o donde se tuviera oportunidad. Esto obligó a contar con aparatos y servicios digitales generando en muchos casos notorias desigualdades. Las posibilidades de conectividad no fueron iguales para todos los actores, quedando en evidencia disparidades, no solo entre los estudiantes sino también entre los propios docentes.

Bienestar estudiantil y desgranamiento

El ingreso abrupto a la virtualidad impuesta por el ASPO/DISPO durante la pandemia, implicó dificultades para los estudiantes que debieron adaptarse a una nueva modalidad que no habían experimentado anteriormente. La enseñanza virtual exige competencias de autorregulación y disciplina, imprescindibles para el éxito de los programas a distancia (UNESCO IESALC, 2020). Por tratarse, además, de materias del primer año de las carreras de la FCNyM, los alumnos debieron lograr su “afiliación institucional e intelectual”, es decir, insertarse en la nueva institución, comprender sus códigos, dominar sus rutinas, reconocer las exigencias implícitas, e identificar las propias creencias epistémicas (Birgin, 2020). Lo que generó en algunos: desconcierto, confusión, exclusión, en un contexto nuevo, a distancia, donde aquellos que pudieron superar los obstáculos trataron de adecuarse a esta nueva modalidad educativa, mientras que otros desistieron, y prefirieron retomar los estudios cuando “volvieron las condiciones normales de presencialidad”. A esto debe sumarse, que estos mismos estudiantes tuvieron un proceso de doble adaptación, cuando se retornó a la “nueva presencialidad”, ya que debieron acomodarse a nuevas instalaciones (ya que la mayoría no conocieron la Facultad previamente), aulas, modalidad de cursadas, los docentes y compañeros.

En muchos casos, los recursos técnicos necesarios para las clases remotas implicaron desigualdades, que, si bien la Facultad trató de subsanarlo mediante entrega de algunas computadoras para estudiantes de bajos recursos, no fue suficiente. La gran carga horaria de las clases remotas, la excesiva cantidad de actividades, entregas, clases de consulta y evaluaciones generó en muchos alumnos un gran cansancio, deterioro y, en algunos el impedimento de continuar con su formación.

Otro aspecto a tener en cuenta fue el emocional. El desgaste que conllevó el ASPO provocó en muchos casos, aislamiento, incomunicación, frustración, que repercutieron en el bienestar psicológico del estudiantado, impactando sobre la posibilidad de permanencia y colaborando en algunos casos con el desgranamiento propio de los inicios de los estudios superiores en los primeros años académicos.

Además, se sabe que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesaria la influencia positiva del contacto social que permite el aprendizaje colaborativo en el aula y que, como consecuencia del distanciamiento, se vieron afectadas las relaciones entre el alumnado (Shin y Hickey, 2020). La motivación permite el desarrollo en diferentes aspectos, a través del alcance de distintos logros (Hendrie y Bastacini, 2019). Tener una alta motivación favorece el pensamiento crítico, el desarrollo académico y la capacidad de los estudiantes universitarios para desarrollar estrategias metacognitivas (Malinauskas y Pozeriene, 2020). En general, los bajos niveles de motivación se relacionan con altos niveles de estrés académico y a bajos rendimientos (Trigueros et al., 2020). El bienestar estudiantil queda determinado por la autonomía, la consecución de propósitos, el autoconcepto, el dominio del entorno, el crecimiento personal y las relaciones positivas que se generan gracias a las habilidades sociales. (Graf et al., 2020).

Acompañamiento y contención

En este punto es de importancia destacar que a partir del año 2009 en la FCNyM se implementó el PACENI, (Proyecto de apoyo para el mejoramiento de la enseñanza en

primer año para las carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática), impulsado y financiado por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Secretaría de Políticas Universitarias. El programa tiene por finalidad el fortalecimiento de las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas para el mejoramiento de la inserción y la promoción de los estudiantes ingresantes a la licenciatura de Biología. En este contexto la Facultad de Ciencias Naturales y Museo estableció además, un proyecto propio, el PACAG (Proyecto de apoyo a las carreras de Antropología, Geoquímica y Geología), incluyendo dentro del Sistema de Tutorías a los ingresantes del resto de las carreras de ésta casa de estudios, no contemplados por el PACENI. El programa se ha desarrollado desde hace más de 10 años, ininterrumpidamente, desde su surgimiento, atravesó la pandemia y continua hasta la actualidad.

Aunque los programas establecen lineamientos generales en relación a los objetivos del Sistema de Tutorías y las funciones tutoriales, en los inicios de su implementación en la Facultad, se determinaron los objetivos particulares, los alcances de su intervención y las acciones que debe llevar a cabo Sistema de Tutorías en la institución, es decir, se implementó el rol del tutor situado en la FCNyM (Landini y Dippolito, 2011).

El plantel profesional lo integran: los tutores y coordinadores por áreas (biología, geología y antropología) y un coordinador general y es supervisado por la Secretaría Académica de la facultad. Todos los intervinientes son graduados de la institución con experiencia en docencia universitaria desarrollada en la misma facultad (preferentemente en Curso Introductorio y Cátedras de Primer año). Conocen el contexto institucional, esto es: la normativa vigente (en cuanto a regularidad, condicionalidad, planes de estudios, pasantías, etc.), la mecánica administrativa interna y la problemática de los alumnos de primer año (niveles de motivación, hábitos, actitudes, contexto socioeconómico, etc.) (Dippolito y Landini, 2010). Acompañan al alumno en el proceso de ingreso, afiliación e integración a la vida universitaria, tendientes a que logren autonomía en el desenvolvimiento en los espacios institucional y áulico. El tutor colabora en la adaptación

integral del estudiante durante su primer ciclo lectivo, tratando de facilitar su permanencia y evitando el desgranamiento. Lo orienta en la organización en cuanto a los

tiempos de estudio, en lograr metas académicas factibles, con los primeros parciales, exámenes finales, el acceso al material bibliográfico y pautas para las estrategias de estudio. Al mismo tiempo, el tutor brinda información sobre trámites administrativos, reglamentos, uso de la biblioteca y otros servicios de la facultad y de la Universidad (Dirección de salud, biblioteca, becas etc.) e informa al alumno sobre la organización universitaria (Consejo Directivo, Consejos Consultivos Departamentales, autoridades, etc.). Mantiene comunicación permanente con los estudiantes de manera virtual, pero también presencialmente, a través de encuentros grupales o asesorías individuales. También los tutores participan en el asesoramiento de casos individuales de discapacidad, salud, eventos particulares (como ocurrió en la inundación de la ciudad de La Plata en el 2013), etc.

Por todo lo expuesto anteriormente, es de destacar, el rol fundamental que tuvo el sistema de tutorías, durante la pandemia. Constituyeron el nexo entre las cátedras, los docentes y la Facultad, especialmente en la transición vertiginosa de las primeras etapas de aislamiento obligatorio, que implicaron el cambio abrupto de la presencialidad a la virtualidad total. La comunicación continua y personalizada de los tutores con los ingresantes, fue crucial en los inicios, que permitió la guía, orientación y seguimiento de los alumnos, facilitando en muchos casos la continuidad de los estudios. Así como también la contención, evitando el aislamiento y disminuyendo la soledad e incertidumbre que manifestaron los estudiantes en esta etapa de pandemia.

Según García (2008) el tutor debe conocer los niveles de motivación, hábitos y actitudes de los alumnos que se le asignen, acompañándolos desde las etapas iniciales de ingreso a la vida universitaria, estimulando su capacidad crítica a través del ejercicio de sus derechos y obligaciones, para la concreción de sus proyectos académicos, ayudando a afrontar posibles desilusiones y frustraciones propias del ámbito universitario.

Evaluaciones

La evaluación en el nivel superior siempre supuso un desafío para los docentes, tanto en las instancias parciales como finales, presenciales o virtuales, donde se debe verificar/acreditar el desempeño de los alumnos. Durante el aislamiento social preventivo y obligatorio, la evaluación, en sus distintas instancias, debió ser redefinida y sus criterios reelaborados. Según Feldman y Palamidessi (2001) la evaluación es un proceso crítico reflexivo y flexible, referido a todas las dimensiones de la enseñanza, en la que los diferentes actores comprometidos en comprender y mejorar, evalúan los distintos aspectos de la situación didáctica, centrándose en el diagnóstico y la retroalimentación.

Con referencia a los sistemas evaluativos se vieron colapsados en el tiempo de pandemia. Esta nueva metodología de enseñanza, tomó a los equipos de docentes por sorpresa. En principio se trató de llevar la “presencialidad a la virtualidad” con un escaso conocimiento de las herramientas para evaluaciones virtuales, como así también, en algunos casos falta de equipamiento adecuado (computadoras o celulares, cámaras, micrófonos, red de buena señal, etc.).

Por décadas la evaluación sumativa o final que se realiza al término de un ciclo educativo y ha sido como la única o más importante evaluación y tiene solamente como objetivo verificar el nivel de aprendizaje que se ha alcanzado, minimizando la función pedagógica. Y las decisiones que se toman a partir de esta evaluación son aquellas asociadas con la calificación, la acreditación y la certificación (Sosa y Mancini, 2022).

En general, del análisis realizado en las asignaturas de primer año, los alumnos consideraron en general no contar con dificultades con las actividades evaluativas en sí, sino que, los principales inconvenientes que resultaron en la desaprobación de las prácticas, estuvieron relacionadas con la gran cantidad de contenidos e información, y con inconvenientes en la organización, falta de tiempo y de organización para el estudio.

Consideraciones finales

La Pandemia generó un punto de inflexión en el sistema educativo del nivel superior, irrumpiendo vertiginosamente y logrando en algunos casos, desempolvar y renovar las clases tradicionales. Perrenoud (2004) establece que aprender de la experiencia consiste en servirse de momentos excepcionales para comprender lo que somos y valemos. De ahí la importancia de la sistematización de estos eventos únicos, irrepetibles, con la finalidad de registrar y especialmente reflexionar, en este caso puntual, sobre las prácticas docentes universitarias. En este proceso se puso en tensión el rol docente hegemónico y central del proceso de enseñanza y especialmente permitió, en el pasaje a la virtualidad obligatoria, una amplia y sincera deliberación de las prácticas educativas impartidas hasta el momento. En este marco debieron ser reformuladas, se repensaron en medio de un proceso de cambio y adaptación. Para eso fue clave la toma de decisiones y la consolidación de los equipos de docentes de cátedra para organizar las tareas virtuales o a distancia. Los recursos que surgieron fueron elaborados con mucho trabajo, y muchos continúan siendo utilizados en la actualidad. La comunicación, el acompañamiento y la contención del alumnado fueron claves en la continuidad de los estudios. Tal como asegura Cintia Kemelmajer (2020):

"La educación es un hecho vincular y al ser virtual, lxs educadores deberían verificar que el/la estudiante esté siguiendo la clase. Todos los medios y caminos que podamos fortalecer con lxs estudiantes para la comunicación es una buena decisión: más allá del campus, tener un foro, redes sociales o grupos de WhatsApp, contribuye para ver cómo se desarrolla el proceso de comprensión de lxs alumnxs con el contenido" (p. 2).

Por lo tanto, la comunicación, la elección de estrategias diversas en nuevos escenarios es crucial, ya que pueden incidir en el éxito o fracaso del estudiantado, permitiendo en ellos diferentes competencias (Martín, 2020). La incorporación de la tecnología, no solo se produjo porque fue necesaria, sino que se le reconoció, valor real en el campo de nuestros objetos de enseñanza (Maggio, 2012). La digitalización se transformó de total, durante el aislamiento obligatorio, a parcial en el regreso al aula, y la nueva

presencialidad. Se evidenció una etapa de balance, reflexión y toma de decisiones, donde muchas de las estrategias diseñadas en el contexto de pandemia, se continuaron en la presencialidad. Esta combinación de tácticas pedagógicas, sumadas a las tecnológicas, surge del modelo conocido como aprendizaje flexible, Blended Learning o b-learning, que consiste en una propuesta de enseñanza y aprendizaje integrado con funciones, métodos y estrategias basados en la educación a distancia y la presencial tradicional. Requiere el diseño de recursos materiales, permite diferentes respuestas metodológicas para distintos grupos de alumnos y una buena retroalimentación entre docentes y estudiantes, promoviendo el trabajo colaborativo (Gisbert Cervera et al, 2018). Incluye las prácticas presenciales y sincrónicas combinadas con otras asincrónicas y a distancia, mientras que los docentes ejercen una función tutorial de guía y acompañamiento. Según Gisbert Cervera y colaboradores, el término “b-learning” toma la tendencia procedente del campo de la psicología educativa en la que se refiere el término “aprendizaje” como confrontado al de “enseñanza”, ya que, según los autores, el aprendizaje no puede ser diseñado por los docentes, sino que es una actividad de los estudiantes. Esto último en relación a los dos grandes sistemas formativos opuestos tradicionalmente, con los que se contaba antes de la pandemia: el entorno presencial, con una larga tradición en los sistemas educativos del nivel superior, y el entorno virtual, que amplifica y cambia las posibilidades de comunicación e interacción. Por lo tanto, el b-learning establece nuevas situaciones académicas, nuevas interrelaciones: docente-alumno, alumno-alumno y alumno-contenido.

Es entonces, en el regreso a la nueva presencialidad, que comienzan a surgir los primeros interrogantes luego de esta experiencia tan trascendental, como lo fue la pandemia. ¿Qué nos dejó como aprendizaje? ¿Qué cambios se impusieron, que persistirán en el tiempo? Sin dudas, las aulas virtuales fueron un cambio rotundo para los docentes durante el aislamiento sanitario. Si bien ya existían desde décadas pasadas, en especial asociadas ampliamente a la educación a distancia, los cursos en línea y el aprendizaje remoto, no formaban parte de las estrategias educativas universitarias de grado, aunque sí, en las trayectorias formativas de los postgrados. Esto último fue lo que facilitó y permitió el rápido acceso a los entornos y plataformas

virtuales, ya existentes de nuestra Universidad. Estos nuevos espacios virtuales, representados por aulas extendidas, que atravesaron las prácticas educativas en todas sus dimensiones, no solo como un mero reservorio de recursos y materiales didácticos, sino que establecen nuevos roles en los actores intervinientes en los procesos de enseñanza aprendizaje, permiten otra interacción y comunicación con el alumnado, nuevas perspectivas en los procesos evaluativos, generación de nuevos materiales didácticos (Barletta et al., 2020), entre otros.

Tal como lo plantea Paz Saavedra et al. en 2022, en la actualidad el diseño de estrategias didácticas debe atender no solo a la estructura de los recursos educativos sino a las herramientas de comunicación. En las asignaturas analizadas, en todos los casos, se generaron aulas “extendidas o aumentadas” mediante el uso de TIC, de modo tal que, la acción docente se amplía dentro de la propuesta de formación, más allá de los medios tradicionales de la propia clase (Barberá, 2004). Estas aulas virtuales pertenecientes a entornos generados por la propia Universidad, tendieron a ser de fácil acceso, especialmente para los dispositivos móviles, siendo espacios cerrados, ya que no permiten su ingreso sin un registro previo, por lo que se reproduce la “intimidad” habitual del acto pedagógico (Martín, 2020).

En 2013, Trejo ya señalaba que la integración de las herramientas tecnológicas facilitó de manera significativa los progresos de la educación a distancia, haciendo especial énfasis en el uso de recursos de interacción sincrónica y asincrónica a través de un sistema de administración de aprendizaje que facilitó el adecuado desarrollo del currículo y proporcionando grandes ventajas a los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías. Este replanteamiento de las prácticas, tiende a reemplazar al modelo universitario de transmisión de contenidos, por otro que incorpore la reflexión crítica, y establezca la tarea de enseñar, con sentido inclusivo y emancipatorio, a través de modelos de comunicación que favorecen el intercambio dialógico y el trabajo cooperativo (Juarros y Levy, 2020).

Surge luego otro interrogante ¿realmente se volvió a la presencialidad plena, como la conocíamos antes de la pandemia de COVID 19? En esta nueva etapa, luego de la

virtualización obligatoria impuesto por la emergencia sanitaria, se puso en jaque la distinción entre ambas modalidades, presencial y virtual, apareciendo la bimodalidad como nueva adquisición. Pero no sin advertir que no puede ser ni una copia del modelo presencial, ni tampoco considera a los entornos virtuales como repositorios de materiales. Hoy nos lleva a pensar en un camino que unifica y complementa pero que implica repensar aspectos metodológicos y organizativos. (González Villa et al., 2022). Esta alternativa de cursada mixta o híbrida colabora con la permanencia de los estudiantes, especialmente los que trabajan, viven a grandes distancias de la facultad, tienen hijos o familiares a cargo, garantizando su continuidad y trayectoria formativa, ofreciendo nuevas oportunidades, de acceso y permanencia (Armendano et al., 2022). De esta forma, se logra garantizar la democratización de la educación pública en la universidad, en los términos de la Ley de Educación Superior y la Ley 25.521/15 de la responsabilidad del Estado para con la Educación Superior.

Otra de las cuestiones para reflexionar responde a ¿qué nuevos posicionamientos deberían ser considerados en este nuevo panorama? Hoy en día la formación de los estudiantes del nivel superior implica un cambio significativo frente a las nuevas perspectivas pedagógico/didácticas y a los avances científico/tecnológicos (Ramírez y Mancini, 2017). El repensar las estrategias didácticas no solo en el dictado de contenidos sino también en la manera de evaluarlos, considerando, todas sus dimensiones. En las carreras de ciencias, es común la tradición de evaluaciones sumativas, expositivas sobre todos los contenidos “enseñados” por el docente, considerado centro de los saberes, que transmite al alumnado receptor de los conocimientos. Quizás sería importante sumar otros sistemas evaluativos, como el diagnóstico (que permite indagar sobre los conocimientos previos y capacidades cognitivas con las que cuentan los alumnos para asimilarlos) y/o formativos (que enfatizan el valor sobre los aciertos o logros alcanzados en el proceso de construcción) (Díaz y Barriga, 2002). También es destacable promover en los estudiantes la autonomía en el monitoreo del propio proceso de aprendizaje y su autoevaluación. Por otro lado, considerar que se transparenten los criterios de evaluación y compartirlos con los estudiantes significa develar parte de lo tradicionalmente oculto y constituye una práctica democratizadora (Anijovich, 2019), aunque no muy común en nuestras

cátedras. Es indispensable planificar estrategias de intervención y acompañamiento a las trayectorias formativas, así como también considerar la opinión de los propios actores intervinientes, los alumnos (Armendano et al. 2021).

Autores como Carlino (2004 y 2013) y Guzmán Simón y García Jiménez (2014) han enfatizado y destacado que la lectura y la escritura no pueden suponerse como habilidades dadas en quienes ingresan a los estudios superiores, sino que constituye un desafío del nivel formarlos para que puedan desempeñarse como constructores activos de conocimiento, hábiles en la comunicación y argumentación de sus puntos de vista. Además, indican la importancia de intervenir para el sostenimiento de trayectorias en ingresantes y brindarles herramientas para que logren alcanzar las metas evaluativas (Massone y González, 2017).

Finalmente, esta incorporación de las tecnologías requiere a la vez de espacios y posibilidades de capacitación docente, que sin duda representan un punto crucial a través del cual pueden lograrse las transformaciones en el aspecto académico y además en el rendimiento de los alumnos. Para garantizar la calidad educativa, los procedimientos empleados no deben centrarse solo en el nivel teórico, sino que debe aunarse a ellos el desempeño del docente y su entrenamiento en las distintas estrategias pedagógicas (Salmeron et al., 2011). El rendimiento académico de los alumnos es el indicado de la productividad de un sistema educativo que suministre fundamentalmente docentes debidamente preparados dedicados a alcanzar una educación de calidad (Gutiérrez Braojos et al., 2012). Es indispensable, además, que a nivel institucional se diseñen políticas y reglamentaciones que promuevan y prioricen, a la hora de concursarse los cargos docentes, la formación y capacitación de competencias permanente, tendientes a la actualización e innovación del sistema pedagógico, a tono con las nuevas demandas que plantean las transformaciones socioculturales.

Referencias bibliográficas

ANIJOVICH, R. (2019) Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa. SUMMA.

ARMENDANO, A., CAMINO, N. B., y MARTORELLI, S. (2021). Percepciones estudiantiles sobre la cursada virtual de una asignatura de primer año de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP). *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 409-413.

ARMENDANO, A. V., GONZÁLEZ, S. E., y CAMINO, N. B. (2022). Aula híbrida: una ventana al camino posible. *Trayectorias Universitarias*, 8.

ASCENCIO OJEDA P., QUINTANA ALBALAT J. (2017) Estándar de competencia digital para estudiantes de educación superior de la universidad de Magallanes de Chile. *Revista Educación y Tecnología: una mirada desde la Investigación e Innovación*

ASINSTEN, J. C. (2013) Aulas Expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la universidad de la salle* Colombia, 60, 97-113.

BARLETTA, C. M.; GALLO, L. y ARCE, D. M. (2020). Módulo 4: Producción de recursos didácticos para la enseñanza universitaria en entornos virtuales. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

BARBERÁ E., BADIA A. (2004). Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Madrid: Editorial A. Machado Libros.

BARBERÁ, E. Y BADIA, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2) (p 1-12) Bourdieu, P. y Wacquant, L.J.D (1995)

BIRGIN, A. (2020) Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE.

BOZKURT, A.; JUNG, I; XIAO, F. y VLADIMIRSCHI, V. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1). Disponible en <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462/307>

CARLINO, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, revista venezolana de educación*, 8(26), 321-327.

CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.

DÍAZ, F y BARRIGA, A. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw Hill

DÍAZ BARRIGA ARCEO, F., HERNÁNDEZ ROJAS G. (1998). “Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos” en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. México, McGraw Hill.

DÍAZ, F., HERNÁNDEZ, G. (2007). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista. Venezuela. Editorial Mc Graw Hill.

DIDRIKSSON, A., ÁLVAREZ; F., CAAMAÑO, C., DEL VALLE, D., PERROTTA, D., CAREGNATO, C. Y MIORANDO, B. (2021). Pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33 (2), 53-91.

DIPPOLITO, A. y LANDINI, C. (2010). Trayecto de ingreso y seguimiento: una estrategia institucional diseñada en base al diagnóstico de las dificultades de los alumnos,
Segundas Jornadas de Ingreso y Permanencia a Carreras Científico-Tecnológicas. Universidad Nacional de Salta.

ESNAOLA, F. (2022) Territorios digitales y presenciales en la UNLP: algunas reflexiones sobre la recuperación y el sostenimiento de estrategias en la mezcla. En La educación a distancia y las fronteras porosas: tensiones, propuestas y discusiones en agenda: selección de artículos Dossier Boletín Aula Cavila / compilación de Alejandro Héctor Gonzalez; Eugenia Olaizola; editado por Virginia Gil; Lucia Negri; Claudio Javier Jaime. 1a ed. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2022. Libro digital, PDF

FELDMAN, D., y PALAMIDESSI, M. (2001). Programación de la enseñanza. *Material de trabajo para docentes. Ciclo Básico Común (CBC), Universidad de Buenos Aires.*

GARCÍA, C. 2008. La tutoría como herramienta de inclusión en la educación superior. 1ra. Jornada de Inclusión Socioeducativa. Propuestas de Reingreso y formación laboral. Observatorio de prácticas de inclusión educativa. UNSAM.

GISBERT CERVERA, M., DE BENITO CROSETTI, B., PÉREZ GARCIES, A., SALINAS IBÁÑEZ, J. (2018). Blended Learning, más allá de la clase presencial. RIED. Revista

Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), pp. 195-213. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>

GRAELLS, P. R. M. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 2.

GRAF, J.; LODA, T.; ZIPFEL, S.; WOSNIK, A.; MOHR, D. Y HERRMANN-WERNER, A. (2020). Communication skills of medical students: Survey of self-and external perception in a longitudinally based trend study. *BMC Medical Education*, 20(1), 149.

GIORDA UGARTECHE, M., FERNANDO SORIA, F. VIGGIANI, A. (2022). La Bimodalidad en el Nivel Superior. *En la mira. La educación superior en debate Vol. 3 Núm. 4*

GONZÁLEZ-VILLA, Á., REGUEIRA, U., & GEWERC, A. (2022). Hacia la enseñanza en línea. Estudio mixto de una reestructuración metodológica en pandemia. *Campus Virtuales*, 11 (2), 21-37.

GUTIÉRREZ BRAOJOS, C., SALMERÓN VÍLCHEZ, P., y MARTÍN ROMERA, A. (2012). ¿Difieren las metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico respecto a las disciplinas de estudios universitarios? *Revista de Psicología y educación*.

GUZMÁN-SIMÓN, F., y GARCÍA-JIMÉNEZ, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 79-92.

HENDRIE KUPCZYSZYN, K.N. Y BASTACINI, M.D.C. (2019). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 29.

HERNÁNDEZ, Y., LÓPEZ, L. Y LÓPEZ, E. (2020). Terminología y escritura en tiempos de COVID-19. *CorSalud*, 12(2), 184-188. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-71702020000200184&lng=es&tlng=es.

HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., y BOND, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 27. Disponible en <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

JARA HOLLIDAY, O. (2006). Para sistematizar experiencias. *Brasília: MMA*, 2, 1-128.

JARA HOLLIDAY, O. (2011). La Evaluación y la Sistematización. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 6.

JARA HOLLIDAY, O. (2019). ¿Por qué y para qué sistematizar las experiencias de extensión universitaria? *Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 3-9.

doi: 10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8675.

JARA, O. H. (2022). La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles.

JUARROS, M. F. y LEVY, E. (2020). Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

KEMELMAJER, C. (2020). Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales. Conicet digital:
<https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/>

LANDINI, M. C. y DIPPOLITO A. (2011). “Un trayecto de inicio: El ingreso y permanencia en primer año de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP”. *Actas de las 1ras. Jornadas Internacionales Sociedad Estado y Universidad*. UNdMP.

LÓPEZ, C. S, HEREDIA, Y. (2017). Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa. Guía de aplicación. Monterrey, Nuevo León: Tecnológico de Monterey

http://escalai.com/wpcontent/uploads/2018/12/Gui%CC%81a-de-aplicacio%CC%81nCorregida_2.pdf

LUNA, A., & STEIMAN, B. (2020). La educación bimodal como puerta de acceso a la Universidad. In III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea, junio de 2020).

MAGGIO, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Editorial Paidós; Buenos Aires.

MAGGIO, M. (2018). Reinventar la clase en la Universidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós

MAGGIO, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. Integración y Conocimiento, 10(2), pp. 203–217

MALINAUSKAS, R.K. Y POZERIENE, J. (2020). Academic Motivation among Traditional and Online University Students. European Journal of Contemporary Education, 9(3).

MARTÍN, M. (2020). La Tecnología Educativa y la revisita a las preguntas fundamentales de la enseñanza. Ficha de cátedra. Tecnología Educativa. UNLP.

MASSONE, A. y GONZÁLEZ, G. (2008) Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. Revista Iberoamericana de Educación.(46/3) <https://rieoei.org/RIE/issue/view/174>

MOREIRA, M. A. (2010). Introducción a la tecnología educativa. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (19), 1-78

MORENO, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, 17, 24-32.

PAZ SAAVEDRA, L. E., GISBERT CERVERA, M., y USART RODRÍGUEZ, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios.

PEDRÓ, F. (2020). “COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas”, *Análisis Carolina*, 36. Disponible en <https://www.fundacioncarolina.es/wpcontent/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>

Resolución no. 667/20 (2020). Exp. 100 N° 4412. Universidad nacional de La Plata.
Disponible en SEDICI desde: 13 de abril de 2020.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.

RAMIREZ, S.M. y MANCINI, V.A. (2017). Reflexiones acerca de algunas consideraciones para el diseño de propuestas did ciencias exactas y naturales en el nivel universitario. *Trayectorias Universitarias*, 3 (5), 11-20. ISSN 2469-0090.

SALMERÓN, H., GUTIERREZ-BRAOJOS, C., SALMERON-VILCHEZ, P., y RODRÍGUEZ, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 467-486.

SHIN, M. Y HICKEY, K. (2020). Needs a little TLC: Examining college students' emergency remote teaching and learning experiences during COVID-19. *Journal of Further and Higher Education*, 1-14.

SOSA, A. A., & MANCINI, V. A. (2022). Repensar los momentos, tipos y criterios de evaluación en la Universidad en el marco de nuevos contextos educativos

SCHWARTZMAN, G. Y ODETTI, V. (2011). Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias. En Conferencia Internacional ICDE 2011. III Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materialesdidacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias>

SVENSSON V. C., “El aula virtual como estrategia de acompañamiento en línea durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio 2020,” *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 32, pp. 103-111, 2022.

doi: 10.24215/18509959.32. e11

TREJO, R (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. EDUTEC, Costa Rica, Disponible en: <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/25273>

TRIGUEROS, R.; PADILLA, A.; AGUILAR-PARRA, J.M.; LIROLA, M.J.; GARCÍA-LUENGO, A.V.; ROCAMORA-PÉREZ, P. Y LÓPEZ-LIRIA, R. (2020). The Influence of Teachers on Motivation and Academic Stress and Their Effect on the Learning Strategies of University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9089.

UMAÑA-MATA, A. C. (2020). Educación Superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Revista innovaciones educativas* vol. 22 / no. especial. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEsp>

UNESCO-IESALC (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.

ZABALZA BERAZA, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.