



**Universidad de Flores**

**Especialización en Docencia en Instituciones  
Universitarias**

**Trabajo Integrador Final**

**Consecuencias generadas por la pandemia en las  
prácticas de los docentes de la Facultad de  
Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad  
de Flores**

**Estudiante: Lic. Carolina Balma**

**Directora: Dra. Analía Verónica Losada**

**2022**

## **Agradecimiento**

*Agradezco infinitamente a mi familia por el apoyo incondicional. En especial a mi hija Lucia Modzalevsky Balma y a mi compañero de vida Gastón Modzelevsky. Sin el apoyo de ellos, este trabajo hubiese sido imposible. Gracias por estar y alentarme a seguir.*

*Por último, agradezco profundamente a mi Directora de tesis, La Dra. Analía Verónica Losada, quien siempre me brinda su apoyo, su confianza y su cariño para poder concretar mis objetivos profesionales. Sin su generosidad, nada de esto sería posible. Gracias infinitas por confiar en mí siempre.*

## Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>4</b>
<b>Planteamiento del tema/problema</b> .....	<b>5</b>
<b>Marco teórico</b> .....	<b>6</b>
<i>Los contenidos</i> .....	<b>6</b>
<i>Las estrategias de enseñanza y aprendizaje</i> .....	<b>7</b>
<i>La evaluación</i> .....	<b>9</b>
<i>Tipos de evaluación</i> .....	<b>12</b>
<i>Rol docente</i> .....	<b>13</b>
<i>Modificación del tiempo y ..... el espacio áulico</i> .....	<b>14</b>
<b>Estado del arte</b> .....	<b>17</b>
<i>Evaluación</i> .....	<b>19</b>
<i>Las nuevas aulas</i> .....	<b>21</b>
<i>Rol docente</i> .....	<b>22</b>
<b>Desarrollo</b> .....	<b>24</b>
<i>Las modificaciones en las estrategias de enseñanza y aprendizaje</i> .....	<b>26</b>
<i>Modificaciones en la evaluación</i> .....	<b>31</b>
<i>Las plataformas virtuales: las nuevas aulas</i> .....	<b>39</b>
<b>Metodología</b> .....	<b>41</b>

<b>Resultados .....</b>	<b>43</b>
<b>Conclusión .....</b>	<b>50</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>52</b>
<b>Anexo... ..</b>	<b>58</b>

*En tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras que aquellos que creen saberlo todo estarán bien equipados para un mundo que ya no existe*

Eric Hoffer

## **Introducción**

La pandemia por Covid-19 ha generado grandes desafíos para el sistema educativo universitario debido a la virtualización del mismo. Tanto docentes como estudiantes tuvieron que adaptarse a la nueva realidad virtual, por supuesto que esto no ha sido sin consecuencias (SajozJuric, 2021).

A partir del cierre de los edificios físicos y la suspensión de las clases presenciales y, luego de que se estableciera el aislamiento social preventivo y obligatorio: ASPO, es posible reconocer una aceleración digital que se produce en todas las universidades y en los diversos campos de conocimiento (Maggio et al., 2021).

El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado por la pandemia ha puesto en jaque a la gran mayoría de las Instituciones sociales tales como eran conocidas hasta el momento. Las instituciones educativas no han sido la excepción (CEPAL-UNESCO, 2020).

Para iniciar, debe definirse qué es una institución y pensar por qué estas se vieron modificadas o corrompidas. Para Berger y Luckman (1966/2011) las instituciones pueden ser definidas como tipificaciones de acciones habitualizadas por tipos de actores. Además, en toda institución cada integrante cumplirá un rol determinado. Estos roles representan el orden institucional al marcarle al sujeto cuál será su función dentro de ella y lo que le estará permitido hacer y lo que no.

Aquí es donde aparece el primer problema, ya que estos hábitos o rutinas que tenían tanto docentes como estudiantes antes de la pandemia y que como tales conforman la institución educativa, se han visto modificados. Ya no se podía ir a la escuela de lunes a viernes en los tres turnos: mañana, tarde o vespertino. Tampoco se podía compartir un determinado espacio, el aula, ni un mismo tiempo de interacción (CEPAL-UNESCO, 2020).

Con el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio el sistema educativo tal como es conocido en todos sus niveles: inicial, primaria, secundaria, terciario y universitario, se ha tenido que modificar y se ha virtualizado prácticamente en su totalidad (CEPAL-UNESCO, 2020). Por lo cual, los hábitos y las rutinas de estudiantes y docentes se vieron modificados. Las clases se volvieron sincrónicas y asincrónicas. Es decir, había un tiempo y un espacio virtual para dar clases por diferentes plataformas virtuales. Pero también, había un tiempo asincrónico de tareas que había que realizar en soledad o conceptos que debían ser vistos y aprendidos sin ayuda ni explicación del docente (Balma, 2021).

No solamente fueron los estudiantes los que sufrieron las modificaciones que imponía el nuevo contexto virtual. Los docentes también, se han visto afectados por los avatares del nuevo contexto ya que tuvieron que adaptar los contenidos que se daban de manera presencial para poder darlos de forma virtual y que quedaran claros en esta nueva modalidad. Además, la gran demanda de trabajos para corregir diariamente hizo que desaparecieran los horarios habituales de trabajo. Sumado a la incesante cantidad de mails que llegaban para poder dar respuesta a dudas y preguntas de estudiantes.

El presente trabajo pretende identificar las modificaciones que ha generado la pandemia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en los contenidos, en el rol docente y en la evaluación dentro la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores.

Para estudiar dicho fenómeno, se realizaron diez entrevistas a docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores quienes se desempeñaron como docentes antes de la pandemia y durante la misma. Los testimonios de estos docentes han sido relevantes para la elaboración teórica de este trabajo, ya que los mismos permitirán vislumbrar a través de sus discursos, las modificaciones que se pretenden evaluar.

### **Planteamiento del tema y problema.**

El problema que se pretende abordar en este trabajo es: ¿Cuáles fueron las modificaciones en las estrategias de enseñanza- aprendizaje, en los contenidos, en el rol

docente y en la evaluación que han tenido que realizar los docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores?

Las problemáticas fundamentales que se trabajarán están vinculadas con las modificaciones en las estrategias de enseñanza-aprendizaje haciendo foco en: contenidos, rol docente, evaluación y la transformación del tiempo y del espacio áulico o clase durante la pandemia.

Que los docentes puedan comprender estas modificaciones les permitirá, tomar conciencia de sus nuevas prácticas producto de la pandemia y poder reflexionar sobre las mismas para poder perfeccionarlas y mejorar su rol en un nuevo contexto educativo, donde se puede observar una hibridación de la educación en esta Universidad. Además, no solo les permitirá ver cómo su práctica se ha modificado producto de la pandemia, sino que también podrán ver qué herramientas o estrategias no se han modificado y se han seguido utilizando. O hasta incluso, ver que estas herramientas existían antes de la pandemia y el nuevo contexto las volvió más relevantes y visibles que antes.

Cabe destacar en este punto, que las instituciones educativas no cambian sin el compromiso de los docentes, pero tampoco los docentes pueden hacerlo si no existe, a su vez, compromiso por parte de las instituciones en las que trabajan. La educación sólo puede reformarse cuando se transforman las prácticas que la constituyen (Kemmis y McTaggart, 1998). Esto es lo que hace relevante este trabajo.

## **Marco teórico**

A continuación se describirán teóricamente las variables que se pretenden abordar en este trabajo: Contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación, rol docente y modificación del tiempo y el espacio áulico.

### **Los contenidos**

Feldman y Palamidessi (2001) definen a los contenidos como aquello que se enseña. Es aquello que debe ser presentado intencionalmente a los alumnos. Para definir el contenido a enseñar es preciso identificar objetivos, secuenciarlos, ordenarlos por medio de algún tipo de clasificación. El contenido o lo que se llama "contenido" es una forma específica de conocimiento. Su composición refleja una opción dentro del campo del conocimiento pero también es una versión pedagógica. En este sentido el contenido es un

concepto situacional ya que se define por sus propósitos y por el contexto en el cual se va a utilizar.

Toda definición de contenido es producto de una operación de recontextualización. Es un contenido producido en un contexto especializado, como pueden ser centros de investigación, deben ser adecuados para su circulación en contextos especializados en la reproducción del conocimiento como son los centros educativos (Feldman y Palamidessi, 2001).

Feldman y Palamidessi (2001) sostienen que aunque en la enseñanza universitaria hay cercanía con los contextos de producción y es la mayor de todo el sistema educativo, los problemas de contextualización persisten ya que cualquier materia requiere organización, estructura y secuenciación para poder ser aprendida por los estudiantes. Así, los conocimientos científicos, técnicos y profesionales van a sufrir modificaciones al tener que recontextualizarse o traducirse. Las instituciones educativas, incluyendo la superior, usan el contenido para sus propios fines y utilidad.

Bourdieu y Gros (1990) sostienen que el examen crítico de los contenidos actualmente exigidos debe conciliar dos variables: su exigibilidad y su posibilidad de transmisión. El dominio de un saber es indispensable en un nivel determinado. Y su transmisión será más o menos difícil según los alumnos y la forma de transmitir del profesor.

En esta misma línea, Feldman (2015) explicita que los contenidos en la formación universitaria están relacionados con la misión de la formación superior y con el modo en el que pensamos a los estudiantes. Pensar en los contenidos es pensar en los estudiantes y en el uso que harán de los mismos una vez que los adquieran.

El tiempo que se le va a dedicar a cada tema es un tema central cuando se habla de contenidos ya que implica cuanto se profundizará un tema o no. Cuando se programa la enseñanza se priorizan algunos contenidos sobre otros ya que el tiempo es limitado. Los estudiantes deberán aprender contenidos troncales, es decir fundamentales para ellos y otros que serán menos relevantes y que incluso el estudiante podrá elegir (Solberg, 2020).

En síntesis, el contenido a enseñar encuentra su concreción con la interpretación que haga del mismo el docente en el momento de planificar y dar su clase. El contenido que será enseñado dependerá del currículum, de la bibliografía y de quienes lo transmiten (Feldman y Palamidessi, 2001).

Eggen y Kauchak(1999) sostienen que luego de haber identificado las metas de la clase y de haber evaluado los conocimientos previos de los estudiantes, lo que luego hay que hacer es planificar la estructuración del contenido para que sea lo más significativo posible para el estudiante. Proponen para esto, usar esquemas jerárquicos de contenidos para así poder visualizar los más importantes de los que no lo son tanto.

## **Las estrategias de enseñanza y aprendizaje**

Otra de las cuestiones que se han modificado con la pandemia han sido las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Stenhouse (1984) define a las estrategias de enseñanza como la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta. Son las decisiones relativas a la forma de enseñanza y son inseparables del contenido ya que le da forma a este.

Hay muchas clasificaciones de las estrategias docentes pero Stenhouse (1984) las divide entre aquellas basadas en la enseñanza directa y aquellas indirectas o basadas en el descubrimiento.

La enseñanza basada en la inducción o directa implica que la tarea a realizar consiste en que el profesor transmita a sus alumnos conocimientos o destrezas que él domina. En la enseñanza basada en el descubrimiento, el profesor introduce a su alumno en situaciones seleccionadas o diseñadas de modo que presentan de forma implícita u oculta principios de conocimientos que desea enseñarles (Stenhouse, 1984).

GarcíaLabandal (2014a) sostiene que la enseñanza directa implica un mayor grado de estructuración de la tarea del estudiante. Supone que los docentes puedan explicar cuidadosamente la tarea a los estudiantes para que estos puedan hacerlas correctamente. En cambio en la enseñanza indirecta enfatiza en el papel del descubrimiento en el aprendizaje . Se espera que los alumnos puedan derivar conceptos, generalizaciones y algoritmos por su propia cuenta a partir de la interacción con una situación real o simulada.

El concepto estrategias de aprendizaje pertenece al campo de la psicología cognitiva. Autores como Nisbet y Schuckmith (1987) definen a las estrategias aprendizaje como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos.

Para autores como Pozo y Postigo Aragón (1993) hablan de estrategias de aprendizaje para referirse a diversos procedimientos que pone en juego un sujeto al aprender y abarca desde el uso de simples técnicas y destrezas al dominio de estrategias complejas.

Anijovich y Mora (2010) definen a las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Son orientaciones generales de cómo enseñar un contenido disciplinar teniendo en cuenta que es lo que es lo que se pretende que el alumno comprenda, el por qué y el para qué.

Cañal de León (2000) por su parte, define a las estrategias didácticas como una guía consciente e intencional que proporciona una regulación general a la actividad y da sentido y coordinación a todo lo que se hace en relación a una meta, en función de las características de cada contexto y circunstancias específicas. La estructura de las estrategias didácticas está dada por: la presencia o ausencia de una u otra actividad en la secuencia, un esquema de ordenamiento y agrupamiento espacio-temporal de estas actividades. Y por último, la finalidad que posee cada una de estas actividades dentro de una secuencia.

Celman (1998) plantea que las estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes están en estrecha relación con las estrategias de enseñanza propuestas por el docente. En esta misma línea la autora se pregunta cómo evaluar las estrategias de enseñanza. Primero plantea que evaluar es una tarea que apunta a conocer y comprender. Por lo cual, la evaluación de los aprendizajes nos permitirá ver cómo esos conocimientos se han dado en los estudiantes.

Esto dará pie para el próximo apartado: La evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **La Evaluación**

El término evaluación es un concepto muy complejo dentro del campo educativo. Para Bertoni et al. (1997) la evaluación es siempre una actividad de comunicación ya que implica producir un conocimiento y transmitirlo, es decir, ponerlo en circulación entre los actores involucrados.

Para ellos, la evaluación implica una serie de aspectos comunes que siguen una secuencia lógica y cronológica, aunque en la práctica algunos son omitidos. Ellos son: el

relevamiento de información, el análisis de los datos, la producción de conclusiones, la comunicación a los actores involucrados y la toma de decisiones (Bertoni et al., 1997).

Remarcan que términos como verificar, medir, comparar, relacionan a la evaluación con la medición de una cantidad. En cambio, cuando evaluar implica comprender, apreciar e interpretar, ya se hace referencia a la evaluación como un juicio cualitativo y aproximado sobre la realidad. Estas dos concepciones evidencian que hay dos miradas sobre la evaluación. Una es la evaluación como técnica de control que da un número, un resultado cuantitativo. Por otro lado, la evaluación implica tratar el valor, el sentido y el significado de lo que se evalúa siendo un proceso cualitativo (Bertoni et al., 1997).

ÁlvarezMéndez (1996) sostiene que la evaluación no puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, sino que es parte de ambas. En la medida que un sujeto aprende, simultáneamente discrimina, evalúa, valora, critica, opina, razona, entre lo que tiene valor y lo que no lo tiene. Esta actitud evaluadora es parte del proceso educativo que como tal es continuamente formativo. Con esta definición se intenta sacar a la evaluación del lugar más común que tiene que es el de un acto final, desprendido del proceso de enseñanza aprendizaje.

Con esto se quiere decir que a la evaluación se la suele colocar al final del proceso de enseñanza aprendizaje con el objetivo de comprobar cuánto saben o no los estudiantes. Para ello se aplican pruebas o exámenes para controlar qué contenidos saben los estudiantes y cuáles no. Pero por el contrario, la actividad evaluativa debe ser parte del proceso total de enseñanza y aprendizaje (Celman, 1998).

Para Celman (1998) las verdaderas evaluaciones serán aquellas en las cuales con la información disponible tanto el docente como el alumno, se dispongan a relacionar datos, intentar formular hipótesis y puedan emitir juicios de lo que ocurre, cómo ocurre y por qué. Es decir, que la evaluación debe ser una fuente de conocimiento y fomentar la gestación de mejoras educativas.

Esto lleva a definir y a pensar en la evaluación formativa como una evaluación de proceso, la cual permite conocer al alumno y su proceso de aprendizaje. La información que provee sirve a los docentes para la selección de contenidos, la secuencia de actividades y las estrategias metodológicas adecuadas.

El término evaluación formativa fue formulado por Scriven (1967) para referirse a las actividades concebidas para permitir los reajustes necesarios en el desarrollo de un nuevo programa, manual o método de enseñanza.

Luego, Allal en el año 1980 retoma el concepto de Scriven y refiere que la evaluación formativa intenta comprender el funcionamiento cognitivo del alumno a la tarea propuesta. En esta propuesta los errores de los estudiantes serán fundamentales ya que mientras las estrategias que han elaborado los estudiantes ya que las evaluaciones aisladas y descontextualizadas que solo representan un corte o recorte del proceso, dicen poco sobre las estrategias que ha utilizado el estudiante para realizar dicha evaluación.

Es decir, que este tipo de evaluación implica recoger evidencias sobre los aprendizajes e interpretar esa información apoyándose en un marco referencial. Es por esto, que se podría definir a esta modalidad de evaluación como una evaluación cualitativa ya que permite recoger información del proceso de enseñanza y aprendizaje y los logros de los estudiantes son utilizados para tomar mejores decisiones sobre cómo continuar el aprendizaje y la enseñanza.

Camilloni (1998) señala que la evaluación formativa se posiciona, como la evaluación que permite recoger información de los procesos que se encuentran en curso de desarrollo e identifica dos características comunes a las distintas concepciones de evaluación formativa: la primera su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y aprendizaje y la segunda, la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados

En este tipo de evaluación el rol central lo tiene el alumno. Él mismo, es el responsable de sus aprendizajes. Además, favorece el desarrollo de procesos metacognitivos, de reflexión y monitoreo de los aprendizajes

Anijovich (2010) plantea que esta evaluación se basa en la retroalimentación entre docente y alumno y entre pares. Esta retroalimentación mejora el aprendizaje del receptor de la retroalimentación. Para que haya retroalimentación es necesario instalar espacios dialógicos en nuestras prácticas de enseñanza. La intencionalidad del diálogo será proporcionar un contexto para el aprendizaje reflexivo y apoyarlo.

Por oposición a este tipo de evaluación, está la evaluación sumativa. La misma es de carácter cuantitativa y apunta a la puesta de una nota con el fin de acreditar o no la materia. En estas se suele calificar al estudiante con una nota numérica. La misma no tiene en cuenta el proceso de enseñanza aprendizaje y representa un corte vertical en dicho proceso. Por lo cual es poco significativo el proceso.

Al respecto de las calificaciones Celman (1998) explicita que las calificaciones en sí, sólo aportan información sobre el lugar que ocupa cada alumno y su rendimiento en una

escala numérica o conceptual. También es una señal que indica, para algunos sujetos, que algo no anda bien. Lo que no dirá es qué y por qué no anda bien. Muchas veces se transforma en un signo opaco, que no permite avanzar en la elucidación de los procesos y los motivos.

Sánchez González (2010) expone que si se desea que las pruebas que se toman sirvan realmente para valorar el progreso de los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, el profesor no puede limitarse a publicar las notas y nada más. Para que la evaluación tenga utilidad, el profesor debe concretar una cita o una charla con cada uno de los alumnos para realizar un análisis de la prueba y ver cuáles han sido los aciertos y los errores, tanto de contenido como en habilidades, así como las posibilidades con las que cuenta el estudiante para potenciar los primeros y minimizar los segundos en las siguientes pruebas

La evaluación, debe ser una herramienta de conocimiento, tanto para los profesores, como para los alumnos. Es por esto que las pruebas de evaluación de los aprendizajes serán valiosas, en tanto nos permitan conocer la manera y el grado de apropiación que los estudiantes han realizado de un conocimiento, que se considera importante de ser conocido.

Para Casanova (2011) la evaluación puede definirse como un proceso de obtención sistemática de datos que ofrece información continua de cómo se produce la enseñanza y el aprendizaje. Realiza una crítica a la evaluación tradicional y refiere que esta solo mide resultados. Este tipo de evaluación no valora un aprendizaje significativo sino solamente la memorización de contenidos que al carecer de una conexión con la realidad práctica, muy probablemente pronto serán olvidados; la propuesta de Casanova (2011), es que la evaluación se presente de un modo distinto al sumativo, que sea formativa, es decir, que considere aspectos no solamente memorísticos, tales como las competencias, los contenidos y los objetivos de esos contenidos impartidos; que en los sujetos en formación se pretenden enseñar.

### **Tipos de evaluación**

Como se mencionó anteriormente existen distintos tipos de evaluación. La evaluación diagnóstica busca información sobre los saberes previos de los estudiantes e iniciar nuevos aprendizajes. Esta sirve para la programación didáctica. Luego, está la evaluación formativa que tiene como objetivo recoger evidencias sobre los procesos de aprendizaje e interpretar esa información apoyándose en un marco referencial. Estas evaluaciones también implican comprender el funcionamiento cognitivo del estudiante es

decir las estrategias que utiliza para llegar al resultado. La evaluación sumativa proporciona información sobre el desempeño de los alumnos, orientando decisiones vinculadas con dos aspectos, el avance en la tarea y el otro es la acreditación. Por último se resalta el valor de la evaluación continua integrada al proceso de enseñanza que proporciona retroalimentación a este proceso (GarcíaLabandal, 2014b).

Anijovich y Cappelletti (2017) plantean que la evaluación formativa debe promover la toma de consciencia del propio proceso de aprendizaje del estudiante y debe fomentar su autonomía. Consideran que un estudiante es autónomo cuando comprende el sentido de aquello que tiene que aprender, toma decisiones acerca de cómo va a llevar adelante ese aprendizaje y reflexiona sobre su proceso, su recorrido. Para ello se utiliza el *feedbacks* o retroalimentación. Este es una serie de procedimientos que se utilizan para informar al alumno lo que está bien y lo que está mal.

## **El rol docente**

El rol del docente universitario implica desarrollar una práctica educativa que tiene múltiples articulaciones. Se trata de una práctica académica, entendida como una práctica social que se despliega en el contexto de la cultura académica. Los actores que participan en ella son: el alumno, el docente y el contenido. Estas prácticas se realizan en determinados escenarios: la sociedad, las profesiones, la universidad y el aula (Cebrián de la Serna y Vain, 2008).

García Labandal (2014a) define a la práctica docente como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos. El docente para llevar adelante esta tarea, debe desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en el aula.

Zabalza (2009) considera que planificar la enseñanza-aprendizaje es la competencia del docente universitario que permite convertir una idea o proyecto en una propuesta práctica para el trabajo con los estudiantes. Es el nivel más concreto de la planificación didáctica, la cual contribuye al logro de aprendizaje del curso y, por ende, a la consolidación futura del perfil del egresado de la carrera. Pero la docencia no se reduce a lo hecho en clase. El docente debe planificar la clase antes de

darla. La planificación es considerada la competencia profesional básica del docente universitario.

Otra de las funciones del docente según Zabalza (2009) es la de orientar el aprendizaje de los estudiantes. Esto implica la capacidad del docente de pasar de mero aplicador de contenidos disciplinares, a guía del proceso de aprendizaje que sigue el alumno. Esta función de guía la ejercerá directamente en la clase o indirectamente a través de material de apoyo elaborado por el docente y que tiene esa función. Este es un enfoque de la docencia centrado en el aprendizaje que muestra la importancia del docente universitario como guía del aprendizaje y como otro significativo en su relación con los estudiantes

Una de las características de los profesores universitarios es que son personal académico que participa de las tareas de investigación y de producción de conocimiento en distintas áreas de sus disciplinas. Además, están especializados en el área que están dando (Feldman,2015).

Esto muchas veces, genera que el docente sepa que no ha sido contratado como educador sino como experto en determinado ámbito científico y que se espera de ellos que transmitan estos saberes. Pero esta es una visión muy pobre sobre la función del docente universitario ya que los alumnos aprenden con el docente mucho más que los contenidos de la materia. Aprenden el interés por el ámbito científico, la manera en la que se concibe la profesión, el estilo riguroso de trabajo. Estos pueden ser elementos importantes del encuentro científico y técnico pero también, personal y formativo que se produce entre el profesor y el alumno en la Universidad. Una enseñanza de calidad, según la valoración de los estudiantes, implica la capacidad que presenta el docente para relacionarse con ellos. Esto quiere decir que el docente debe mostrar sensibilidad hacia sus estudiantes (Zabalza, 2009).

Cano (2009) menciona que entre las principales habilidades técnicas docentes destacadas dentro de la microenseñanza son: Organizar el contexto, variar la situación estímulo, Ilustrar con ejemplos, formular preguntas, conducir la síntesis y lograr, propiciar retroalimentación.

### **Modificación del tiempo y el espacio áulico**

El confinamiento obligó a la humanidad a adaptarse a un nuevo modo de vida que dio lugar a la creación de nuevos escenarios en los que prima el uso de nuevas tecnologías que van transformando los espacios físicos por espacios virtuales. La telemática se convirtió en un nuevo canal de comunicación e información que dio lugar al teletrabajo y a la teleeducación. La pandemia obligó de manera abrupta a cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje presencial a un escenario virtual sin considerar el contexto de las comunidades educativas (Aguilar Gordón, 2020).

En esta misma línea, se puede pensar que el aislamiento social preventivo y obligatorio vino a modificar las categorías de espacio y tiempo tal como eran conocidas y cuya finalidad es ordenar la realidad de la vida cotidiana (Balma, 2021).

Algunos de los autores que han definido qué es la realidad han sido Berger y Luckman (1966/2011). Ellos definen a la realidad de la vida cotidiana como la suprema realidad. Refieren que la misma se presenta ordenada, objetivada por el lenguaje y las interacciones cara a cara. Estas son definidas como el prototipo de toda interacción en la vida cotidiana, en la cual la subjetividad del otro es accesible en esta interacción y a su vez la propia subjetividad será accesible para el otro.

A su vez esta realidad de la vida cotidiana está estructurada por el espacio y el tiempo. Definen al espacio como la dimensión social en la cual se establecen relaciones con los otros. Y al tiempo como continuo y limitado. Este tiene carácter coercitivo ya que se impone diariamente (Berger y Luckman, 1966/2011).

Por la pandemia y el aislamiento, la vida cotidiana tal como era conocida, con sus hábitos, rutinas, horarios y espacios bien delimitados de trabajo, esparcimiento y estudio, desaparecieron. Lo que se hizo cotidiano fue la virtualidad y con ella el teletrabajo y la teleeducación. Las rutinas, los espacios y el tiempo se diluyeron o se hicieron difusos. La hiperconvivencia se volvió habitual. Al perder estas categorías de tiempo, como limitado y espacio, como el lugar de interacción con los otros, muchos sujetos perdieron el marco de referencia, lo cual generó muchas enfermedades psicopatológicas (Losada, 2021-2022).

Pero, lo que hay que tener en cuenta, es que en esta nueva realidad cotidiana las interacciones cara a cara siguen existiendo, lo que ha cambiado es su mediatización. Antes, se tenía al otro frente a los ojos, de cuerpo presente. Ahora, vemos su rostro a través de la pantalla, pero seguimos compartiendo un código común, el mismo lenguaje y gestos que sirven para interpretarnos (Mead, 1934/1972). Esto hace presente a los sujetos aunque sus cuerpos no estén allí físicamente.

En el ámbito educativo las categorías de tiempo y espacio se han visto modificadas. Esto se hace notorio cuando se habla de clases sincrónicas y asincrónicas. Así, las clases sincrónicas harán referencia a los encuentros virtuales entre docentes y estudiantes a través de alguna plataforma, en los cuales, si bien no están de cuerpo presente, hay una interacción cara a cara, ya que hay una explicación del docente y una escucha o recepción de parte de los estudiantes. Estos encuentros le permiten al docente ver el rostro de sus estudiantes e interactuar, saber que están ahí juntos pero a la distancia, compartiendo el código común del lenguaje y el conocimiento a transmitir. A los estudiantes, les permite tener una explicación, clarificar dudas y saber que sus compañeros también están allí en la misma situación, compartiendo el mismo tiempo y el mismo espacio virtual (Delgado, 2020).

Por otro lado, están las clases asincrónicas, que serán aquellas en las cuales no hay una interacción en vivo con el docente y los estudiantes. Este tipo de aprendizajes se basa en que el docente envíe videos, materiales o recursos y el estudiante tendrá que aprender o resolver las actividades de manera autónoma, sin esa interacción en vivo con el docente que le permite sacarse dudas o preguntar en el momento (Delgado, 2020).

Para Dewey (1933/1989) la escuela es una institución social en la que puede desarrollarse una vida comunitaria que constituye el soporte de la educación. La escuela enseña tradiciones, pautas culturales y permite el pleno desarrollo de las facultades del niño. Por lo cual, es de gran importancia para la socialización del niño ya que permite, el intercambio de experiencias y la comunicación entre los individuos. Es por ello que en los niveles más bajos y medios del sistema educativo se hizo imperioso volver a las aulas para poder recuperar estas interacciones que son irremplazables.

Además, Dewey (1938/2000) plantea la necesidad del aprendizaje basado en la experiencia. El mismo se basa en un aprendizaje activo que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida. Es decir, es un aprendizaje que genera cambios sustanciales en la persona y en su entorno. Para lograr esto la escuela es el pilar fundamental.

Otro punto, no menos importante, es cómo lograr en este contexto de virtualidad aprendizajes significativos. Ausubel et al. (1976) definen al aprendizaje significativo como aquel aprendizaje que depende de la estructura cognitiva previa del alumno y se basa en cómo estas estructuras previas se relacionan con la nueva información. Para Ausubel debe entenderse por estructura cognitiva, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee

en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. ¿Cómo saber esto en el contexto de virtualidad educativa absoluta?

En este contexto se hace muy complejo saber qué conocimientos previos trae un estudiante, cuáles son sus intereses y motivaciones ya que la interacción que se tiene es virtual y muy acotada en el tiempo. Además, Aguilar Gordón (2020) sostiene que en este contexto se hace muy complejo acompañar y darse cuenta si los estudiantes poseen problemas de aprendizaje. Se dificulta el reconocimiento de algún tipo de trastorno psico-social o intelectual. Las aplicaciones virtuales presentan una realidad ficticia que impide en su mayoría, el manejo de las emociones, sea por la poca formación del docente en los recursos tecnológicos y por la falta de tiempo. Este tipo de educación plantea una lógica del profesor como soporte pedagógico y al alumno como un sujeto de aprendizaje autónomo. Pero no todos pueden lograr este aprendizaje ni tampoco todos cuentan con los recursos tecnológicos para poder lograrlo.

### **Estado del arte**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2020) refiere que a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales como consecuencia de la Pandemia generada por el Covid19. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe.

En este nuevo contexto, las universidades adoptaron las tecnologías disponibles rápidamente para asegurar la continuidad pedagógica y los docentes tuvieron que buscar alternativas para sostener las clases como experiencia de enseñanza y aprendizaje (Cannellotto, 2020; Hodges et al. 2020).

Según la CEPAL y la UNESCO (2020) las medidas que se tomaron en el ámbito educativo en los 33 países de América Latina y el Caribe fue suspender las clases presenciales en todos los niveles. Esto generó la apertura de la educación a distancia mediante diferentes plataformas. En gran parte de los países, 29 de los 33, se han establecido formas de continuidad de los estudios en diversas modalidades a distancia. Entre ellos, 26 países implementaron formas de aprendizaje por Internet y 24 establecieron estrategias de aprendizaje a distancia en modalidades fuera de línea, incluidos 22 países en que se ofrece aprendizaje a distancia en ambas modalidades. Cuatro contaron con modalidades exclusivamente en línea y 2 con modalidades solo fuera de línea. Entre las

modalidades de aprendizaje a distancia en línea se destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizadas en 18 países. Solo 4 países: Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá, ofrecieron clases en vivo. Y en 23 países realizan transmisiones de programas educativos por medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión. Catorce países consideran entre sus estrategias la provisión de recursos para la capacitación de docentes, especialmente en lo referente a herramientas para el uso y manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones TIC.

En cuanto a los contenidos, los mismos, se han seleccionado para poder adaptarse a la virtualidad, los curriculums se han tenido que adaptar para darse en la virtualidad. Muchos de ellos se han tenido que transformar para poder ser trabajados a través de plataformas. Los ajustes y las priorizaciones curriculares y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia por la pandemia priorizando las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros (CEPAL-UNESCO, 2020).

La CEPAL-UNESCO (2020) en su investigación afirman que la educación a distancia ha reafirmado la función formativa de la evaluación. Se han desarrollado instrumentos de evaluación formativa y de autoevaluación que permite la evaluación conjunta de docentes y estudiantes para evaluar el avance de estos con respecto a las metas de aprendizaje propuestas. También, se hizo necesario el desarrollo de orientaciones o ajustes normativos para resolver asuntos como la promoción de las y los estudiantes y la aplicación de evaluaciones estandarizadas o de gran escala.

En los primeros momentos de la pandemia, gran parte de las instituciones de educación superior desplegaron estrategias para sostener la continuidad pedagógica. En este contexto, las propuestas fueron asumiendo diferentes características cuyo común denominador fue cierta improvisación marcada por la urgencia en dar respuestas a la emergencia. La planificación de la enseñanza en línea fue un desafío para los docentes (Landau et al., 2021).

Landau et al. (2021) realizaron una investigación de tipo exploratorio en el cual se proponen identificar y describir algunas dimensiones significativas para caracterizar la clase universitaria en contexto de pandemia. Para ello construyeron un breve cuestionario destinado a docentes de distintas universidades que dictan materias de grado y posgrado de Tecnologías Educativas en el que se incluye el pedido de una narración detallada de una

clase. Los resultados que obtuvieron fueron: que la pandemia implicó una profundización de ciertos lineamientos que ya venían desarrollándose, como la combinación de instancias sincrónicas y asincrónicas; el uso de redes sociales; la producción como estructurante de la experiencia de sus estudiantes. También, la pandemia implicó la virtualización de algunas de las actividades. Se atiende al mismo contenido, pero varían las estrategias y se observa una mediatización significativa de los recursos de enseñanza como, por ejemplo, pasar de una propuesta de visita presencial a una exposición en 2019 a observar esta misma exposición a través de un video en 3D. Observaron que otros docentes han decidido limitar la cantidad de encuentros sincrónicos para transformar esas instancias en material audiovisual que queda disponible para el acceso de los estudiantes para cuando tienen tiempo y conectividad. En cuanto a modificaciones en las estrategias de enseñanza y aprendizaje los docentes entrevistados refieren haber trabajado en grupos dentro de la clase a través de plataformas de videoconferencias que permiten o deban esta posibilidad. Se observa que el espacio de trabajo se expande hacia otros territorios digitales que habilitan encuentros sincrónicos en plataformas de video conferencia, conversaciones en redes sociales o grupos de WhatsApp. Además, de modificarse el tiempo de las clases ya que muchos docentes plantean que durante la pandemia acortaron los tiempos del trabajo sincrónico respecto del asignado como tiempo de clase presencial cubriendo esta dedicación mediante el trabajo autónomo o tareas de corte asincrónico.

En esta misma línea, Ortega Ortigoza et al. (2021) han realizado una investigación en España, que tiene por objetivo describir la experiencia docente en dos asignaturas de los grados de Educación Social y Pedagogía, de dos universidades catalanas, en el marco de la adaptación de contenidos curriculares y las estrategias evaluativas en un contexto de pandemia sanitaria y confinamiento. El método que han utilizado ha sido la descripción de las experiencias de la adaptación de los docentes y la evaluación de estas dos asignaturas. Lo que ellos han observado es que esta situación generó una adaptación no solo de la metodología docente, sino también de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, como de la evaluación. Lo primero que han hecho los equipos docentes para evitar la desconexión académica ha sido planificar actividades a través del campus virtual ya existente para mantener a los alumnos conectados a la rutina académica habitual. Se han tenido que readaptar las materias, los contenidos, y metodologías docentes que estaban centrados pura y exclusivamente en la presencialidad a la modalidad 100% virtual.

## **Evaluación**

Otros de los temas fundamentales ha sido el de la evaluación. En este punto, Ortega Ortigoza et al. (2021) sostienen que la pandemia generó flexibilización en las normas de

evaluación, así como el establecimiento de criterios mínimos que permitieran a los equipos docentes saber cuándo un estudiante está aprobado o no. Se han reemplazado los exámenes tipo test por exámenes basados en casos sobre el cual el alumnado tenía que reflexionar sobre los contenidos de la asignatura.

Cárdenas Cabello y Nemecio (2020) realizaron un estudio de casos en México, para el cual entrevistaron a 32 docentes universitarios y evaluaron si estos docentes usaban herramientas tecnológicas para la impartición y evaluación de contenidos. Llegaron a la conclusión que las evaluaciones que hacían estos docentes han sido constantes durante la pandemia. También, enviaban rúbricas para la realización de trabajos que servían como evaluaciones parciales. Otras materias, evaluaban a través de un ensayo analítico sobre un tema específico y bibliografía determinada, según rúbrica de diez puntos; y trabajos recopilatorios de información. Otra manera de evaluar era presentar protocolos a los docentes quienes los corregían y de esta modo el estudiante iba ampliando los mismos, al estilo de evaluación formativa. También, notaron la utilización del portafolio digital. Se omitió la evaluación a través de exámenes de tipo cuestionario en todos los semestres una vez iniciada la traslación a modo no presencial.

Para impartir los contenidos se utilizaron videoconferencias, en las cuales se explicaban los contenidos a través de PowerPoint. Se utilizó mucho el mail para mandar textos y mantener la comunicación con los estudiantes. Y como último recurso se utilizó el WhatsApp ante la falta de comunicación con los estudiantes que ni siquiera tenían acceso a redes (Cárdenas Cabello y Nemecio, 2020)

Como conclusión Cárdenas y Nemecio (2020) refieren que la pandemia mostró la necesidad de introducir mecanismos de evaluación alternos al examen de tipo cuestionario, mismos que provean la capacidad de identificar competencias distintas a la mera memorización, que evalúen auténticos aprendizajes y además instruyen en métodos, herramientas y habilidades cada vez más usuales en la vida real y especialmente profesional del sujeto en formación. La evaluación continua y por elementos que permiten la identificación más cualitativa que cuantitativa de los aprendizajes, se observa más adecuada.

En esta misma línea, Vinet Arzuaga et al. (2021) realizaron una investigación de cómo se modificó el sistema de evaluación en algunas Universidades Públicas y privadas de Argentina. Para realizar dicha investigación parten de la pregunta de cómo se pasó de la evaluación escrita formal presencial, a una evaluación virtual e innovadora. Las autoras refieren que cada universidad ha tenido su protocolo de evaluación para de este modo

orientar los procesos educativos. Para finalizar las autoras concluyen que este nuevo contexto de pandemia generó una inflexión y un llamado a fortalecer las prácticas evaluativas, dado que puso en tensión el sentido y modo de la evaluación en general y de la evaluación formativa en particular. Emergió de la pandemia una especie de provocación a la inercia pedagógica que incentivó a cambiar la perspectiva verificativa y, como consecuencia, a concebir en algunas situaciones a la instancia evaluativa como parte de la propuesta de enseñanza, a entenderla como una instancia de aprendizaje más y no solo como un momento final.

Los nuevos modos de evaluar que Vinet Arzuaga et al. (2021) observan son: los exámenes orales a través del uso de herramientas como Zoom y los escritos en línea sincrónicos o asincrónicos mediante el uso de plataformas educativas. A su vez, otras formas antes insinuadas tuvieron mayor protagonismo: evaluación a modo de recorridos de aprendizajes, bitácoras de lo aprendido en el proceso, evaluaciones con varias instancias, portafolios electrónicos, uso de herramientas digitales y plataformas colaborativas que permitieron plasmar los recorridos realizados por los estudiantes desde otras perspectivas.

### **Las nuevas aulas**

En cuanto a la nueva manera de dar clases en el nuevo contexto de aislamiento social, según Ortega Ortigoza et al. (2021) se intentaron replicar las clases magistrales al contexto virtual. Para esto se han utilizado diferentes plataformas virtuales en las cuales se podrán realizar videoconferencias. Estas han permitido poder dar clases sincrónicas. Dicha aplicación ha sido utilizada por los equipos docentes tanto para sus reuniones corporativas como para proseguir con la docencia a tenor de las posibilidades que permitía la misma.

Dussel et al. (2020) plantean que el regreso a las aulas en la escuela y en la universidad será con aulas sin muros y con más pantallas. También, sostiene que no será volver a lo anterior ni tampoco será algo tan diferente a lo que era antes de la pandemia. Las escuelas y las universidades se pusieron en movimiento para establecer contactos y organizar una red de intercambios entre docentes y estudiantes a través de diferentes herramientas digitales. Las instituciones que contaban con plataformas o medios de comunicación establecidos programaron propuestas más organizadas para dar seguimiento al trabajo.

En cuanto al nuevo espacio áulico autores como Dussel et al.(2020) hablan de un nuevo discurso apocalíptico basado en el solucionismo tecnológico que postula el reemplazo de las formas educativas existentes por plataformas centralizadas de

autoformación. También, hacen referencia a las ideas que postulan la disolución de las formas presenciales contemporáneas, proponiendo reemplazos y sustituciones que, en términos de escala y distribución territorial, pero esto no es tan fácil de hacer y es algo que ha quedado en evidencia con la pandemia.

Plantean que las escuelas y las universidades siguen siendo necesarias como espacios educativos. Pero lo que hay que repensar es cómo afrontarán estos espacios las nuevas demandas. Si la escuela y la universidad podrán seguir siendo los espacios de encuentro, intercambio, convivencia y trabajo compartido entre estudiantes y profesores (Dussel et al., 2020).

Maggio et al. (2021) plantean que en los últimos treinta años se ha trabajado en la aceleración tecnológica. Esto implica hablar de nuevos ambientes de aprendizaje donde las aulas son el mundo. En su investigación, llegan a la conclusión que los estudiantes aprendieron de la asignatura a la vez que se familiarizaban con esta nueva modalidad virtual. La gran mayoría de los estudiantes solo contaba como red social con WhatsApp. Las redes sociales en este contexto han permitido el diálogo entre docentes y estudiantes y el trabajo colaborativo. Sin aulas físicas se acercó el “adentro” y el “afuera” del aula, proceso que venían iniciado antes pero ahora por la pandemia se veía facilitado. Los acercamientos se dieron realizando clases sincrónicas con los responsables de las cátedras y se intentaron generar puentes para conectar desde el afuera a los docentes con los estudiantes.

En el documento producido por la Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa (RedTE.Ar, 2021), se mencionan que algunas de las acciones de capacitación referidas específicamente a la educación mediada por tecnologías llevadas a cabo en las instituciones universitarias han sido: Conversatorios; ciclo de conferencias y webinars; documentos instructivos de trabajo y difusión; dispositivos y estrategias construidas colaborativamente con docentes sobre la enseñanza en la opción pedagógica a distancia; aulas virtuales específicas con cursos autogestionados y material autoadministrable; Acompañamiento tecno pedagógico en salas de profesores.

### **Rol docente**

En cuanto al rol docente MorenoRodríguez (2020) sostiene que los docente que tenían mayores competencias digitales se han ajustado mejor a las adaptación metodológica, mientras que las personas que no reunían tales competencias sobrecargaron de manera significativa al alumnado con actividades, temas y lecturas complementarias. Así mismo, sostiene que se ha confundido la docencia *online* con un sistema 24/7 que suponía

que, al estar en sus casas los estudiantes disponían de más tiempo libre, por lo cual la demanda de los docentes aumentaba, y a su vez, estos interpretaron que los profesores debían estar disponible y accesible las 24 horas.

Para Aguilar Gordón (2020) el rol explicativo del docente fue comprendido como guía durante la pandemia. El objetivo del docente pasó a ser lograr aprendizajes que resultaran significativos y a la vez, potencia el trabajo autónomo en el estudiante.

Parte del rol docente han sido las tutorías que según Ortega Ortigoza et al. (2021) se han incrementado durante la pandemia la mayoría de los estudiantes han tenido la necesidad de tener un seguimiento docente mediante las tutorías, tanto para la resolución de dudas, como para sentirse acompañado y ayudado en la contención emocional a consecuencia de los cambios que ha generado la pandemia. Rachtam y Firpo (2011) sostienen que las tutorías permiten un acercamiento con los estudiantes que tienen dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje por no poder asistir a las clases sincrónicas como el seguimiento de las asincrónicas.

Por otro lado, la mudanza a la virtualidad implicó que los docentes tuvieran que hacer centenares de conversatorios y webinarios generalmente sin percibir honorarios. El trabajo de la virtualización requiere permanente actualización por parte del docente. El acceso a tecnologías asincrónicas y sincrónicas replantea el currículo flexibilizando los aprendizajes (Coicaud et al., 2021).

Coicaud et al. (2021) refieren que el comité ejecutivo de la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) realizó un primer relevamiento de las acciones que las instituciones universitarias que la componen comenzaron a realizar ante la pandemia de COVID-19 para contar con un panorama federal. Lo que hicieron fue tomar una encuesta de 12 preguntas cerradas y abiertas para ello utilizaron un formulario de Google Drive que se envió a los representantes rectorales que forman parte de la RUEDA. Se obtuvieron 34 participaciones, de las cuales 2 corresponden a institutos universitarios y 32 a universidades. Esto se realizó a fines de marzo de 2020.

Los resultados que obtuvieron fueron que cuando se les preguntó a los docentes sobre capacitación, el 100 % de los participantes de la encuesta respondieron que realizaron capacitación docente; además, 33 de las 34 instituciones es decir, el 97 %, crearon aulas virtuales. Asimismo, 32 (94 %) señalaron que produjeron contenidos digitales y 30 (87,5 %) que efectuaron asesorías o asistencias pedagógicas. En cuanto a las acciones específicas, al interior de ellas se encuentran las actividades de capacitación en

general, que incluyen las de acompañamiento, asesoramiento o formación de docentes – 74,07 % (20) y, por otro lado, las de acompañamiento y formación de estudiantes 25,93 % (7). Esos primeros datos sistematizados a fines de abril de 2020 evidencian la importancia adquirida por la capacitación en el contexto de ASPO y DISPO en Argentina (Coicaud et al., 2021).

## **Desarrollo**

Los contenidos han sufrido modificaciones debido a la virtualización del sistema educativo. Se han acotado los tiempos dentro las clases sincrónicas. Las mismas pasaron a ser de 4 horas de forma presencial, a dos horas y media en virtualidad. Esto generó selección de los contenidos, es decir, los docentes han tenido que seleccionar qué contenidos debían ser explicados si o si durante las clases sincrónicas y cuáles podrían ser dados de manera asincrónica a través de video podcast u otros recursos. Al respecto los docentes entrevistados refieren: *“Los contenidos no. Creo que los contenidos no se modificaron. Si la manera de abordarlos”. “No, los contenidos no, si quizás el tiempo de clases porque por zoom son dos horas. Tenes que dar cosas más acotadas”. “Algunos contenidos puse videos y reemplacé libros de carácter físico por otros que estaban digitalizados. No resigne contenidos pero si cambie de material. Temática de contenido no.”*

En la educación universitaria el contenido es irremplazable. Este se ha tratado de no modificarlo. Pero si se han acotado los tiempos. En líneas generales, los docentes universitarios entrevistados suelen mencionar que dieron menos horas de clase de manera virtual que de manera presencial. Al respecto una de las docentes entrevistadas menciona: *“No damos ni la carga horaria de la presencialidad y también cambió la dinámica de las actividades prácticas. No los contenidos mínimos, pero sí las estrategias. Hubo que adaptar contenidos porque en lo presencial das más que en virtual”*. En este mismo sentido Silvana refiere: *“No, los contenidos no, si quizás el tiempo de clases porque por zoom son dos horas. Tenes que dar cosas más acotadas. Después está la bibliografía. Y después están esas que ahora pasaron de lo virtual a lo presencial. Ahí lo bueno es que se pueden hacer más cosas. Tenemos más tiempo. Se dan los mismos contenidos pero con más recursos”*.

Esto se puede articular con lo que sostiene Feldman (2015) cuando menciona que la distribución del tiempo indica expectativas en cuanto a la profundidad en el tratamiento de los temas. Por lo cual el tiempo es un factor fundamental dentro del alcance contenido. Los mismos no se resignaron pero sí se tuvieron que dar muchos de ellos de manera

asincrónica ya que no es lo mismo la clase presencial que la clase sincrónica. Esto se puede articular con lo que sostiene Feldman (2015) cuando menciona que la distribución del tiempo indica expectativas en cuanto a la profundidad en el tratamiento de los temas. Por lo cual el tiempo es un factor fundamental dentro del alcance contenido. Los mismos no se resignaron pero sí se tuvieron que dar muchos de ellos de manera asincrónica ya que no es lo mismo la clase presencial que la clase sincrónica. Al respecto, Paula dice: *“tuve que seleccionar los contenidos prioritarios. y los contenidos que si estaba aptos para dar en virtualidad. Ya que en neuropsicología, la parte de evaluación neuropsicológica que antes el trabajo era mandarlos a evaluar a alguien en el aislamiento social no se podía salir a evaluar no se podía hacer. Ejemplo aplicar 5 test a una persona y hacer un informe no se podía hacer. Entonces todo esos trabajos de campo tuve que reformularlos. Se sacó un montón de información que nosotros sabíamos que ellos no iban a poder comprender porque las clases sincrónicas no pueden ser tan largas y el trabajo en plataforma hay temas que si no los explicas es difícil que los puedan entender y se usaron recursos en plataforma como videos, podcast, mucho uso de la plataforma que es genial que nunca la había usado más que para colgar algún texto”*.

Esto se corresponde con lo planteado por la CEPAL- UNESCO (2020) quienes refieren que en la pandemia los contenidos se han seleccionado para poder adaptarse a la virtualidad, los curriculums se han tenido que adaptar para darse en la virtualidad. Muchos de ellos se han tenido que transformar para poder ser trabajados a través de plataformas. Los ajustes y las priorizaciones curriculares y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia por la pandemia

En la educación superior universitaria a diferencia de los otros niveles del sistema educativo, la enseñanza de contenidos no estuvo tan interferida por la falta de recursos tecnológicos, ya que los estudiantes que llegan a este nivel suelen tener mayor acceso a dichos recursos. Además, la gran mayoría ya posee celular propio para poder conectarse a las clases o tienen recursos tecnológicos propios como celulares, *notebooks tablets* e internet, ya que al ser adultos, pueden contar los recursos económicos necesarios porque muchos de ellos ya tienen acceso al mercado laboral por lo cual, pueden pagar sus estudios al tener ese deseo o proyecto en sus vida.

Lo que sí se ha visto en este nivel es que los estudiantes adultos no contaban con los suficientes dispositivos ya que al mismo tiempo que ellos debían tomar las clases, sus hijos debían conectarse o hacer las tareas y sus parejas tenían que trabajar. Por lo cual muchas veces no contaban con los espacios propios para poder estudiar ya que los mismos eran compartidos por los otros integrantes de la familia o había que compartir los

dispositivos entre varios integrantes. Al respecto una de las docentes entrevistadas refiere “ La mayoría lo que me llamó la atención, es que si contaban con recursos tecnológicos tanto en la universidad pública como privada pero no contaban con espacios físicos en todos los casos en sus casas para tener la clase. La primera clase virtual una estudiante contó que ella se había anotado en turno mañana porque su hijita iba al jardín maternal en ese horario y su hijo mayor a primer grado. Y vio que en el mismo horario que ella retomaba la facultad tenía hasta el más chiquito con zoom en jardín maternal, su nene más grande su marido trabajando desde casa y ella. O sea eran 4 personas con dos celulares y una computadora que no la había hecho arreglar porque creía que no le iba a dar mucho uso. Había recurso tecnológico pero había superposición por las cuestiones familiares”

Los docentes entrevistados, sí contaban, en su gran mayoría, con experiencia en educación virtual por haber trabajado años antes con esta modalidad. Además, la institución Universitaria en las cuales trabajaban les habían brindado capacitación gratuita o han ofrecido cursos para capacitarse. En el caso de que la institución no les podía ofrecer capacitación, les dejaba optar por dar clases sincrónicas o asincrónicas. La gran mayoría de universidades han utilizado sus plataformas de datos para brindar cursos totalmente virtuales en reemplazo de las presenciales (Consejo Interuniversitario Nacional, 2020). Los docentes han elegido una variedad de recursos, muchos de los cuales se engloban generalmente en el texto para mantener el dictado de sus clases. Además de los espacios virtuales de cursada, otras instancias han tenido lugar a través de la web como las colaciones de grado, los exámenes finales o los exámenes parciales (Fernández, 2020).

En el caso de la Universidad de Flores los docentes refieren haber recibido todos algún tipo de capacitación virtual. Ya sea a través de cursos o a través de la especialidad en docencia que brinda la Universidad.

Lo que sí se ha visto modificado ha sido la manera de enseñar estos contenidos. Los mismos se han adaptado de la presencialidad a la virtualidad. En el próximo apartado se abordarán las modificaciones que hubo en las estrategias de enseñanza y aprendizaje producto de la virtualidad.

### **Las modificaciones en las estrategias de enseñanza y aprendizaje**

En el nivel universitario las estrategias de enseñanza y aprendizaje se han modificado ya que muchas de las estrategias que se realizaban de manera presencial no podían realizarse más de manera virtual o no eran ajustadas a este nuevo contexto de

virtualidad. Muchos docentes hacen hincapié en la modificación que sufrieron sus actividades dentro del nuevo contexto de virtualidad.

Al respecto, una de las docentes refiere haber tenido que adaptar sus estrategias didácticas ya que las que realizaba de manera presencial no podían realizarse más de manera virtual o no eran ajustadas a este nuevo contexto de virtualidad. En este punto, la docente refiere: *“Si, si, las tuve que modificar porque yo me di cuenta que estaban netamente preparadas para una presencialidad con modalidades más expositivas y tenía muchas dinámicas pero eran todas aptas para la presencialidad. Actividades como, en una de las materias que es psicología de la familia había todo el tiempo dramatizaciones, otro grupo que hacía preguntas a gente dentro de la institución universitaria. En el caso de la otra materia que el taller final integrador los estudiantes concurren a la biblioteca en la modalidad presencial. Tuve que cambiar estas cosas esas estrategias. Pero como venía cómoda y los estudiantes también, sus devoluciones eran buenas y la evaluación también, me parecía que esas estrategias eran las correctas. Incluso armaba estrategias nuevas dentro de los mismos espacios. La idea fue aggiornarme a los recursos que teníamos que eran los virtuales y creo que aumente la creatividad. Si, tuve que hacer cambios. No eran estrategias reproducibles en la virtualidad”*. La docente hace hincapié en la modificación que sufrieron sus actividades dentro del nuevo contexto de virtualidad.

Una de las estrategias que prácticamente no se han podido aplicar o si se aplicaron en menor medida han sido los trabajos en grupo o los trabajos colaborativos o cooperativos. Sanchez González (2010) refiere que estos grupos de trabajo permiten que los estudiantes desarrollen competencias importantes como por ejemplo la de poder integrarse a equipos de trabajo que le permitan optimizar los recursos que tiene el estudiante. Se pudieron utilizar sobre todo en el nivel superior y universitario herramientas como el Zoom que permite dividir a los estudiantes en distintos grupos según la cantidad de participantes que haya en la sesión virtual. Pero la gran mayoría de las plataformas virtuales o aulas virtuales no cuentan con este recurso. Uno de los docentes durante la entrevista dice al respecto del uso de estrategias en virtualidad: *“busque herramientas pedagógicas como dividir en el Zoom a los participantes en grupos. Hice votaciones para ir testeando el clima porque siempre di presencial y no sabes si están o no”*.

El aprendizaje cooperativo también se vio limitado en este contexto de aislamiento social. El mismo es definido como una situación de enseñanza-aprendizaje en la que los estudiantes pueden conseguir sus resultados si solo si los demás que trabajan con ellos consiguen también los suyos. Para esto la clase debe ser dividida en grupos reducidos de trabajo y a cuyos miembros se les asignan tareas independientes, pero interconectadas.

Ninguno de los miembros del grupo por separado podrá conseguir el resultado final por sí solos, por lo cual se genera una interdependencia positiva entre ellos (Sanchez González, 2010).

Algo que sin duda se ha modificado con la virtualidad es la comunicación entre docentes y estudiantes. Una de las estrategias de comunicación más utilizadas en el nivel superior en virtualidad han sido los mails y los foros de debate virtual. No solo se usaron como medio de comunicación sino como una estrategia de enseñanza y aprendizaje y evaluación en el nuevo contexto virtual. Al respecto Paula refiere: *“ Hay que redefinir entre todos que es el aprendizaje. Buscar comunicación con el alumno. Foros, mails, chequear eso y cambiar la forma de evaluar al fin se fue el choice.”* Otros docentes, Diego y Silvana, comentan al respecto: *“Trabajé mucho con foros con intercambio con los alumnos” “Lo importante es tener el aula entonces uno puede subir la bibliografía, poner foros de consulta hay como más cercanía con el estudiante. Yo siento más cercanía con el estudiante”*.

Arango (2004) define a los foros de debate virtual como escenarios de comunicación por internet donde se propicia el debate, la concentración y el consenso de ideas. Esta herramienta permite a los usuarios publicar su mensaje en cualquier momento, y este queda visible para que otros usuarios que entren más tarde puedan verlo y contestar. Se trata de una modalidad de comunicación asincrónica ya que no se necesita la simultaneidad de participantes para que se entable el debate como si fuera un debate presencial.

Estos foros son espacios donde se generan comportamientos colaborativos entre los estudiantes bajo una modalidad asincrónica bajo el propio ritmo de aprendizaje del estudiante (Gros Salvat y Adrián, 2004).

En estos foros el docente tiene el rol de moderador. Como no todos los estudiantes participan de la misma manera y con la misma intensidad , el docente tendrá que hacer un seguimiento y supervisión constante del foro e invitar a los estudiantes que no participan a hacerlo (Sanchez González, 2010).

Como toda estrategia, los foros tienen ventajas y desventajas. Entre sus ventajas Sanchez González (2010) destaca: Al tratarse de una comunicación asincrónica es muy flexible permitiendo que cada alumno participe en el momento que le quede más cómodo según sus circunstancias laborales o personales. Permite que aquellos que tengan mayor limitación horaria puedan participar.

También, como positivo, Sanchez González (2010) refiere que promueve la participación de los estudiantes más introvertidos . Los comentarios que suelen hacer los

estudiantes son medidos y reflexivos. Al quedar las opiniones y reflexiones de los estudiantes almacenadas, se facilita la tarea del docente para evaluar y ver el proceso de aprendizaje. Al respecto Silva comenta: *“Lo importante es tener el aula entonces uno puede subir la bibliografía, poner foros de consulta hay como más cercanía con el estudiante. Yo siento más cercanía con el estudiante”*. La docente ve una ventaja en la utilización de foros ya que le permite tener más diálogo, más interacción con los estudiantes que de manera presencial.

Entre sus desventajas Sanchez González (2010) destaca: Que los estudiantes pueden tener cierta sensación de aislamiento cuando no reciben respuesta inmediata de sus comentarios. Resulta más complicado para el docente saber cuándo se agotó una conversación. La discusión puede tornarse más compleja cuando los intereses de los participantes oscilan entre un tema y otro. Además, su intervención y riqueza se dificultan cuando el número de estudiantes es muy elevado.

La gran mayoría de estos docentes utilizó como estrategias actividades del estilo trabajos prácticos para de esta forma enseñar los contenidos y evaluar el desempeño de sus estudiantes. Sanchez González (2010) define a la elaboración de supuestos prácticos como una técnica docente que tiene por finalidad acercar al estudiante a la realidad, de manera que puede constatar la aplicación de los conocimientos teóricos a supuestos reales o cuasi- reales. Se utiliza mucho en estas estrategias la memoria procedimental, donde se almacena el recuerdo de cómo se hacen las cosas. Se los conoce como métodos centrados en los alumnos y se caracterizan porque el proceso didáctico está centrado en la actividad que el alumno va llevando a cabo, siendo la función del profesor ayudar y colaborar con él dirigiendo el desarrollo de su actividad. Para su correcta realización es imprescindible que el alumno tenga nociones de la materia a través de alguna clase teórica.

Docentes como Diego y Yesica utilizan como estrategias de enseñanza y aprendizaje viñetas de casos clínicos o el análisis de historiales clínicos. Al respecto dicen: *“Use viñetas de casos clínicos” “Parciales de integración, trabajos prácticos. Por ejemplo en psicopatología tenían que analizar historiales clínicos y luego aplicarlos de manera oral como ellos quisieran”*. Estos son los Aprendizajes Basado en problemas: ABP.

Los Aprendizajes Basados en Problemas son experiencias pedagógicas prácticas organizadas para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real. Es un organizador del curriculum y también una estrategia de enseñanza (Torp y Sage, 1998).

Torp y Sage (1998) refieren que el aprendizaje basado en problemas tiene 3 características principales estas son:

- 1) Compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problemática
- 2) Organiza el curriculum alrededor de problemas holísticos que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados
- 3) Crea un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación con lo cual les permiten alcanzar niveles más profundos de comprensión.

Otros docentes usaron como estrategia de enseñanza textos y guías de lectura para lograr que sus estudiantes aprendan los contenidos de su materia. Estas estrategias son llamadas lectura guiada o lectura comprensiva y síntesis de un artículo. Sanchez González (2010) define a esta estrategia como parte de la docencia teórica, por ser un instrumento válido para la asimilación y retención de conceptos teóricos relativos a unidades temáticas concretas. Esta estrategia consiste en que el profesor seleccione un artículo de su materia de los temas que componen el programa de su asignatura haya sido o no objeto de explicación teórica sobre el que invita a leer y reflexionar por escrito a sus alumnos. Con esta estrategia el profesor buscará la reflexión y el aprendizaje. También, estas tareas ayudan a la comunicación escrita. Además, desarrolla en el estudiante la capacidad de análisis y síntesis. Para finalizar la lectura y fijar los contenidos del texto, es usual que el docente le pida a los estudiantes que realicen un resumen o comentario del artículo trabajado o que los exponga oralmente. Esto último es lo que hace una de las docentes entrevistadas. El objetivo que persigue el docente con esto es que el estudiante sea capaz de extraer del texto las ideas más importantes. Una de las docentes con respecto a esto menciona: *“Primero para un tema hice guía de preguntas, foros, en algunos casos videos”*.

Muchos docentes han utilizado el diálogo y las preguntas durante la clase como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Pero además, para evaluar si sus estudiantes habían logrado comprender los aprendizajes dados de manera virtual en las clases anteriores. La docente Sandra refiere al respecto: *“También cuando iniciaba la clase preguntaba algo de la clase anterior para enlazarlo con la clase y ahí ves quien está atento, quien participa, quien no, quien apaga la cámara y no tanto por la nota del examen”*. Otro docente Carlos al respecto dice: *“Siempre busque la manera de que participen pidiendo opinión haciendo que participen sobre lo que veníamos hablando y esto me orientaba si sabían o no. Esto lo hice siempre, el acercamiento con el estudiante”*.

Con respecto a las preguntas como estrategia de enseñanza, Anijovich y Mora (2010) plantean que el docente siempre pregunta por alguna razón. Esta puede ser para estimular el interés del estudiante, para verificar si comprendieron, entre otras. Si estas preguntas intentan establecer un diálogo entre docente y estudiantes para desarrollar la comprensión, estas preguntas deben generar un espacio de reciprocidad.

En la misma línea, Eggen y Kauchak (1999) plantean que el modelo de exposición y discusión está diseñado para alentar la participación activa de los estudiantes. Esta participación requiere que construyan sobre los esquemas existentes y que integren el viejo conocimiento al nuevo. Mediante las preguntas los docentes no solo fomentan la participación de los estudiantes sino que también monitorean el progreso de los aprendizajes y les da la oportunidad de adaptar sus presentaciones si fuera necesario.

### **Modificaciones en las Evaluaciones**

La evaluación fue una de las grandes preocupaciones de los docentes de la Universidad de Flores durante la pandemia y la virtualización de los aprendizajes. Fue una de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que más han tenido que adaptar. Muchos docentes se han preguntado cómo ejecutar las mismas y realmente saber que estas eran realmente significativas en este nuevo contexto y que mostraran el verdadero aprendizaje de los estudiantes.

Sanchez González (2010) refiere que hasta no hace mucho tiempo la evaluación en la universidad se realizaba de una manera muy sencilla ya que se tomaba una prueba omnicomprendiva de todos los contenidos que estaban en el programa. Este examen solía combinar preguntas teóricas con cuestiones prácticas. La calificación final era obtenida de dicha prueba con independencia de si el alumno había asistido o no a la clase y si interactuaba o no durante las mismas. Era un sistema netamente resultadista.

Pero, lo que se busca hoy es que la evaluación sea continua es decir que permita ver el progreso de los estudiantes desde el inicio del aprendizaje hasta el final. Para esta evaluación el foco debe estar en los conocimientos y habilidades que poseen los estudiantes. Y para que realmente sea de utilidad, el profesor debe concretar una cita con todos y cada uno de los estudiantes para hacer en común un análisis de la prueba para ver cuáles han sido los errores como las habilidades, así como ver con qué posibilidades cuenta el estudiante para así mejorar sus errores. Esto pone al docente en una posición de tutor

que muestra a sus estudiantes cuáles son sus posibilidades reales (Sanchez González, 2010).

En línea, Analía, una de las docentes de la universidad refiere haber realizado este tipo de evaluación. Al respecto dice: *“El proceso de evaluación no lo pienso como un corte puntual de un examen o una entrega y punto. Me gustan más las evaluaciones de proceso. Entonces tanto en el trabajo final integrador como en el artículo para aprobar el postdoctorado o el resto de los trabajos para aprobar el resto de las materias lo que hacemos es pedirle a los estudiantes que nos compartan sus producciones y nosotros las vamos corrigiendo. Se las pedimos la mayor cantidad de veces que sea posible para que el estudiante alcance los objetivos. Entonces, primero que al estudiante lo alivia mucho esto de que se puede equivocar y que lo puede corregir y mandarnos una nueva versión y otra nueva versión. En esta misma línea se trabaja cuando vas a publicar un artículo con referato...Yo sé que es más trabajo para el docente porque mismo mis pares que trabajan conmigo inicialmente me decían que no sabían si íbamos a poder, pero me parece que es una sinergia diferente esto de poder construirlo y cuando el trabajo está completo, con respecto a tu pregunta, ahí se comprueba que el aprendizaje se dio y que fue significativo. Para mí es una práctica de formación coherente y consecuente. Sobre todo que el conocimiento sea adquirido con sentido que el estudiante sepa que lo que está construyendo es una competencia para su quehacer profesional y que no es algo que tiene que tener que aplicar delante de un docente o marcar en un choice, sino la aplicabilidad de ese contenido en su quehacer profesional”*.

Esto coincide con lo planteado por la CEPAL-UNESCO (2020) quien en su investigación afirman que la educación a distancia ha reafirmado la función formativa de la evaluación.

Según Anijovich (2010) este tipo de evaluación permite ayudar a los estudiantes a aprender y a conocerse a sí mismos en cuanto aprendices. Lo central de este tipo de evaluación es que otorga un rol central al alumno durante el proceso de evaluación. Lleva al estudiante a asumir su propia responsabilidad sobre el propio aprendizaje y ver sus fortalezas y debilidades. Favorece el desarrollo de procesos metacognitivos. Y uno de los puntos más importante de esta evaluación es la retroalimentación. La misma permite mejorar el aprendizaje del receptor de dicha retroalimentación. Esta permite que los estudiantes se transformen en aprendices autónomos.

La docente menciona al examen de opciones múltiples como un sistema evaluativo que se opone al formativo que ella lleva adelante. Sanchez González (2010) define a los

exámenes de tipo test son elaborados por el profesor y consisten en un cuestionario de preguntas cortas o concisas y además, se le ofrece al estudiante una serie posible de respuestas entre las que tiene que elegir la que correctamente responde a la cuestión planteada. La cantidad de preguntas que haga el docente dependerá de la extensión y densidad de la materia. La dificultad del examen dependerá del número de respuestas que se le ofrezcan a los alumnos como opciones correctas. Por lo general el número de respuestas que pone el docente es entre 3 y 5. También la dificultad va a depender de si el docente quiere computar las respuestas negativas y bajar puntos por cada respuesta incorrecta. Se basan en la capacidad que presenta el estudiante de retener conocimientos. Por eso se las conoce como evaluaciones objetivas. Suelen usarse mucho en materias memorísticas, en la cual los estudiantes deben recordar grandes cantidades de datos específicos.

Esto es lo que menciona Paula, docente de neuropsicología de UFLO quien al respecto de estas evaluaciones dice: *“Siempre la materia que yo tengo es muy específica y siempre la evaluamos en choice o completar espacios o unir con flechas porque es muy técnica y no se puede hacer de desarrollo y antes los parciales también eran choice”*. Pero la misma docente manifiesta haber tenido dificultades a la hora de tomar exámenes choice en el contexto de virtualidad ya que se dio cuenta que los estudiantes a medida que pasaban las horas se copiaban las respuestas. En este sentido dice: *“me di cuenta que no aprendieron porque en el final no sabían nada. Se sacan 10 en los parciales porque se pasaban todo entre ellos y tenían el material a mano. Si, tuvieron una noción de la materia pero no aprendieron nada. Teníamos que dejar abierto el parcial durante las 4 horas de la materia. Si bien el parcial se hacía en 20 minutos teníamos que tener en cuenta el derecho a conexión de los estudiantes. Si bien tenían un solo intento, a medida que iban avanzando las 4 horas mejoraron las notas porque entre ellos se pasaban las respuestas”*

Otros docentes como Silvana comenta que ante la gran cantidad de estudiantes le resulta más cómodo tomar este tipo de exámenes. En referencia menciona: *“Y Si. Si porque si tengo 120 alumnos en una materia si estoy con otra profe ponele 60. Mis exámenes fueron siempre a desarrollar pero cuando hay tantos alumnos aplicó choice o cuestionario”*.

Con respecto a esto Sanchez González (2010) menciona que una de las ventajas de este tipo de evaluación es el ahorro de tiempo que significa para el profesor la corrección de estas pruebas puramente mecánicas, pero su limitación es que no dejan margen de interpretación de las respuestas.

Otros docentes han evaluado a través de trabajos prácticos, mandando a analizar videos o casos y se les daba una semana al estudiante para poder realizarlos. Muchos de ellos luego tenían que ser defendidos a través de un examen oral. Este tipo de evaluación fue utilizada por la Docente Sandra quien dice: *“Los exámenes choice nunca me gustaron pero los usaba. Los modifique por exámenes a desarrollar y exámenes orales. Antes era el examen de dos horas y ya está. Durante la pandemia mandaba exámenes que duraban 3 o 4 días. El examen se colgaba al terminar la clase y se entregaba unos días antes de la próxima clase”*.

En este punto hay que considerar la investigación de Cárdenas y Nemecio (2020) quienes refieren que la pandemia mostró la necesidad de introducir mecanismos de evaluación alternos al examen de tipo cuestionario, mismos que provean la capacidad de identificar competencias distintas a la mera memorización, que evalúen auténticos aprendizajes y además instruyen en métodos, herramientas y habilidades cada vez más usuales en la vida real y especialmente profesional del sujeto en formación. La evaluación continua y por elementos que permiten la identificación más cualitativa que cuantitativa de los aprendizajes, se observa más adecuada.

Los exámenes orales han sido otra manera de evaluar durante la pandemia elegida por los docentes tal como lo hace la docente mencionada más arriba. De hecho, la gran mayoría de los exámenes finales de las materias dictadas en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la UFLO se han realizado de manera oral a través de plataforma *Zoom* o *Meet*.

Sanchez González (2010) define al examen oral como aquel examen que le permite al estudiante exponer y defender públicamente sus conocimientos, así como demostrar sus aptitudes ante un tribunal. El oral le permite al docente ver si el alumno ha preparado la asignatura memorizando contenidos o comprendiendo lo que estudió. Además, facilita la interacción entre docente y alumno pudiendo este último rectificar en caso de equivocación, completar respuestas incompletas o argumentar conceptos que han quedado confusos.

Otras de las formas de evaluar ha sido a través de foros virtuales o evaluaciones de desarrollo tal cual lo menciona la docente citada más arriba. En la cual, ella deja una consigna y a los días los estudiantes deben devolverla resulta para su evaluación.

Según Vinet Arzuaga et al. (2021) refieren que en la pandemia las evaluaciones se volvieron virtuales e innovadoras. También, observaron las nuevas formas de evaluar fueron: los exámenes orales a través del uso de herramientas como *Zoom* y los escritos en

línea sincrónicos o asincrónicos mediante el uso de plataformas educativas. A su vez, otras formas antes insinuadas tuvieron mayor protagonismo: evaluación a modo de recorridos de aprendizajes, bitácoras de lo aprendido en el proceso, evaluaciones con varias instancias, portafolios electrónicos, uso de herramientas digitales y plataformas colaborativas que permitieron plasmar los recorridos realizados por los estudiantes desde otras perspectivas.

Una de las materias que ha sufrido una modificación en una de sus evaluaciones producto de la pandemia y la virtualización de la educación, ha sido la Materia Psicología Social, que se dicta durante el primer año de la carrera de Psicología en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores.

En esta materia para finalizar la cursada, los estudiantes deben realizar una evaluación final integradora. En este trabajo se analizará y escribirá cómo era esta evaluación antes de la pandemia, cómo se implementó este tipo de evaluación durante la pandemia con la virtualización de la educación y el aislamiento social preventivo y obligatorio.

Esta evaluación se realiza sobre el final del cuatrimestre es integradora y longitudinal ya que se trata de que los estudiantes puedan realizar un cuaderno de campo. Esto le permite a los mismos, ponerse en situación de investigadores, pudiendo observar y registrar lo que sucede dentro de la realidad de la vida cotidiana para poder pensarlo y articularlo con todo el material teórico trabajado durante el cuatrimestre.

Para iniciar se describirá que es un cuaderno de campo cuál es su función y utilidad. Hernández Sampieri et al. (2014) definen que un diario de campo o bitácora es una especie de diario personal del investigador en el cual va registrando sus observaciones. Estas deben incluir: Descripciones del ambiente, iniciales y posteriores, que abarcan lugares, personas, relaciones y eventos, Mapas, Diagramas, cuadros y esquemas, secuencias de hechos o cronología de sucesos, vinculaciones entre conceptos del planteamiento, redes de personas, organigramas, etcétera. Listado de objetos o artefactos recogidos en el contexto, así como fotografías y videos que fueron tomados indicando fecha y hora, y por qué se recolectaron o grabaron y, desde luego, su significado y contribución al planteamiento. También, se incluyen aspectos del desarrollo de la investigación del estilo como va hasta ahora el investigador, que le falta y que cosas debe hacer.

Antes de la pandemia la cátedra utilizaba este mismo sistema de evaluación que consistía en que los estudiantes divididos en diferentes grupos, compraran o hicieran de manera manual, por grupos, un cuaderno para poder registrar por escrito allí, las observaciones que ellos hacían en cada salida al campo. Estas anotaciones sobre la

realidad de la vida cotidiana eran articuladas luego, con el material teórico visto durante todo el cuatrimestre.

Durante la pandemia este cuaderno manual se transformó en un cuaderno digital. Para ello se utilizó como herramienta colaborativa el *Jamboard*. Así el trabajo tomó un nuevo título, en lugar de llamarse cuaderno de campo se pasó a llamar *Jamboard* de campo. Ahora tampoco los estudiantes podían salir a realizar sus observaciones de campo, ya que no se podía salir por el aislamiento social. Por lo cual, el nuevo objetivo era poder articular toda la información que llegaba por todos los medios digitales y audiovisuales y poder analizarlos a la luz de todo lo trabajado a lo largo de la materia.

La consigna que se le da a los estudiantes en este contexto era la siguiente:

*“El cuaderno de campo es una herramienta que se utiliza en investigación para registrar datos de observación, describir experiencias, vivencias, emociones, sentimientos, anécdotas y todo dato de interés que llama la atención y que posteriormente son analizados y relacionados con los marcos conceptuales del investigador. Su denominación surge de los apuntes tomados en el terreno o de donde surgen los acontecimientos, por la proximidad geográfica y las relaciones cara a cara.*

*No obstante los acontecimientos que vivimos por causas de la pandemia por Covid 19 y sus dimensiones esto no es posible, sin embargo, no es ajeno a los etnógrafos las observaciones en el mundo virtual, considerando los materiales de archivo sonoros, audiovisuales y las comunicaciones electrónicas que generan comunidades virtuales, donde las personas definen su vida (Angrosino, 2012).*

*Tomando en cuenta que a partir de la Unidad 2 del Programa Ustedes tiene los conocimientos básicos para la observación de algunos fenómenos estudiados por la Psicología Social que deberán ser transcritos a un cuaderno virtual a través de la utilización de la herramienta Jamboard, que les permitirá escribir, dibujar, colocar imágenes relacionadas con las observaciones en la vida cotidiana.*

*Ha sido pensada como una actividad de carácter longitudinal, donde cada grupo deberá trabajar, incorporando y articulando los conocimientos de la materia a medida que estos se transmiten, tomando en cuenta la vida cotidiana, pueden trabajar sobre noticia, o hechos que vivencien en el transcurrir de la cursada. Para ello pueden utilizar cualquier tipo de herramientas que consideren necesarias -imágenes, memes, redacciones, cuadros sinópticos-. Cada hoja de la pizarra será similar a una hoja del cuaderno de campo.*

*Quincenalmente debe hacerse una actualización del cuaderno de campo, sin que este requisito sea una limitante para una actualización semanal.*

*El trabajo será comentado por los docentes, tendrá la equivalencia a un examen parcial, con una nota escrita, resultado de la evaluación del equipo docente.*

*Cada Grupo tendrá su Jamboard habilitado, no olviden que para editar y trabajar sobre los mismos deben tener su cuenta de correo UFLO habilitadas”.*

Los estudiantes deberán realizar aportes en sus *Jamboards* cada 15 días y los docentes irán corrigiendo y realizando las devoluciones pertinentes para guiar el proceso de aprendizaje y de este modo, continuar ampliando los aportes y los conocimientos.

La última semana de clase, los educandos deberán rendir un examen oral de lo que han plasmado en sus *Jamboards* de campo a modo de síntesis de su trabajo. Además, en esta instancia deberán entregar una rúbrica de autoevaluación, donde ellos puedan plasmar cómo se han evaluado ellos a lo largo de este proceso. Como devolución, los estudiantes recibirán una rúbrica confeccionada por los docentes donde están plasmados los aprendizajes de los alumnos y será lo que engloba la nota final de los mismos.

Actualmente este tipo de evaluación se continúa aplicando ya que la materia es una de las que ha quedado con un dictado virtual con clases sincrónicas a través de plataforma *Meet* y de manera asincrónica a través del campus virtual de la Universidad.

A continuación se dejan dos imágenes de un *Jamboard* de campo para ejemplificar y observar cual es el trabajo que hacen los estudiantes

### **Figura 1**

*Portada de un Jamboard de campo realizada por estudiantes de la materia Psicología Social*



Figura 2

*Página de un Jamboard de campo realizado por estudiantes de la materia Psicología social*



Este tipo de evaluación puede considerarse una evaluación de tipo portafolio digital. Un portafolio es una colección de trabajos de los alumnos y sus reflexiones sobre ellos. La recolección de trabajos es deliberada, sistemática y organizada (Danielson y Abrutyn, 1999).

Para autores como Lyons (1999), Shaklee et al. (1999) y Shulman (1999) los portafolios surgen con la búsqueda de innovaciones para evaluar procesos y resultados, que lleguen a

captar la complejidad del aprendizaje. La reflexión en su elaboración, es parte central en la evaluación de lo que se ha aprendido. Y se caracterizan por una amplia descripción del aprendizaje de los alumnos, estableciendo una conexión entre el proceso y el producto.

Sanchez González (2010) define al portafolio como una colección de pruebas y reflexiones personales que presenta el estudiante para demostrar que ha obtenido los resultados de aprendizaje especificados en la asignatura. Es un instrumento elaborado por el alumno que debe recoger un conjunto de evidencias que permitan la evaluación de los conocimientos y de las competencias y destrezas adquiridas por éste, así como el proceso de aprendizaje protagonizado por el estudiante.

Los portafolios digitales utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación : TIC. que son de suma utilidad para suplir las carencias de los portafolios tradicionales, los cuales son más rígidos y de difícil manejo. La tecnología en este punto actúa como un puente entre docente y estudiante. Además, de facilitar la evaluación continua del alumno ya que permite medir en cada momento los avances producidos en su proceso de aprendizaje y hace posible además que se detecte por el profesor y por el propio alumno las lagunas y carencias existentes en el proceso (Sanchez González, 2010).

Lo que no hay dudas es que durante la pandemia los modos de evaluar se han modificado y se han vuelto más originales. Así lo demuestra esta nueva manera de evaluar que encontró la cátedra de psicología social. Esta fue la manera que encontraron los docentes de la materia de articular la teoría con la práctica de campo. Al respecto la Docente Yesica que forma parte de esta materia refiere: *“Podemos pensar en este contexto evaluaciones parciales, o evaluaciones de cada unidad. De articulación práctica con la teoría. Los Jamboards de campo son un ejemplo. Hacer PowerPoint más interactivos. Parciales de integración, trabajos prácticos”*.

### **Las plataformas virtuales: las nuevas aulas**

La gran mayoría de las universidades tanto públicas como privadas cuentan con plataformas digitales como Moodle para poder desarrollar sus clases tanto sincrónicas como asincrónicas. Se trata de una plataforma porosa ya que permite la relación con otras herramientas tecnológicas, como *Google meet*, *Google forms* o *YouTube* entre otras (Mililo et al., 2019).

Estas plataformas son llamadas dispositivos tecno pedagógicos. Para Schwartzman et al. (2021) los dispositivos tecno pedagógicos pueden definirse como la utilización de la tecnología para brindar nuevos entornos educativos donde se desarrollen los procesos de construcción del conocimiento. La tecnología ya no es un puente a través del cual se transmiten contenidos, sino que se transforma en un territorio donde ocurre el aprendizaje, las interacciones y no la mera transmisión de información.

Milillo et al. (2019) sostienen que los dispositivos tecno pedagógicos son una propuesta educativa específica en la que confluyen: Necesidades e intenciones pedagógicas, decisiones didácticas y tecnologías digitales. Es la unión entre lo que se quiere que los demás aprendan, el diseño didáctico y la tecnología para transformarse en un territorio. Un territorio donde suceden las interacciones y se logran los aprendizajes, donde se desarrollen los procesos de construcción del conocimiento.

También, se han preguntado sobre los aspectos fundamentales para lograr una buena propuesta de formación en línea. De este modo identificaron 4 dimensiones de análisis: 1) las plataformas digitales, 2) la temporalidad, 3) los contenidos y 4) los roles que tienen docentes y participantes.

Con respecto al primer punto de las plataformas digitales, la mayoría de las universidades han contado con plataformas digitales o campus virtuales. Si bien hay muchas, una de las más usadas es Moodle. Estas plataformas permiten a los estudiantes entrar y salir de allí porque son parte de la misma propuesta de diseño tecno pedagógico (Milillo et al. 2019). En el caso de la Universidad de Flores ya contaba desde antes de la pandemia con una plataforma digital Moodle pero estas eran poco usadas por los docentes. Solo se las utilizaba para cargar algún material de lectura en formato digital o para alguna actividad precisa. Lo que sí refieren que desde la pandemia se le di muchísima más utilidad. Al respecto Silvana refiere: *“En UFLO contaban con el campus virtual. Si yo lo usaba pero poníamos bibliografía y alguna actividad pero ahora se le da más utilidad”*.

La temporalidad en estas plataformas se maneja de una manera diferente ya que se rompe la secuencia temporal al haber propuestas sincrónicas asincrónicas. Así las clases sincrónicas pueden quedar grabadas y ser vistas por los estudiantes de manera asincrónica en cualquier otro momento. Lo mismo sucede con la realización de tareas. Julieta, en la entrevista manifiesta que esto es una ventaja que ha traído la virtualidad. A respecto dice: *“Las consecuencias positivas es que te permite como poder conectarte desde cualquier lugar, te permite poder hacer las tareas en distintos momentos que no es lo mismo que estar dentro del aula.”*

Como tercera característica, Milillo et al. (2014) mencionan la ruptura entre contenido y actividad ya que el contenido forma parte de la misma propuesta y por último se encuentran los roles del docente y los estudiantes que se reconfiguran según las propuestas. En este punto, hay docentes que la virtualidad y estas nuevas plataformas les han permitido tener más acercamiento con los estudiantes, cosa que antes en la presencialidad escaseaba. Al respecto Silvana cuenta: “ *Lo importante es tener el aula entonces uno puede subir la bibliografía, poner foros de consulta hay como más cercanía con el estudiante. Yo siento más cercanía con el estudiante. Antes me acuerdo que te escriben un mail. Y en la época que yo estudiaba ni mail. Era una cosa de no molestar al docente*”.

Con respecto a estas nuevas aulas y a la nueva modalidad sincrónica de dar clases desde cualquier parte de manera remota, Yesica refiere: “ *No es lo mismo el aula que un lugar de la casa. También, tuve que planificar las clases según la prioridad de contenidos. Los tiempos en la virtualidad son otros que los presenciales. En la virtualidad te tenes que organizar mejor los tiempos. en lo presencial es distinto ya que es otro tiempo, por ejemplo el tiempo en el cual arman grupos, trabajan en grupo*” en la misma línea Silvana comenta: “ *Ahora ves el lugar donde está el estudiante ves que pasa el gato, ves donde esta*”.

Durante la pandemia el espacio áulico era el de la casa. Todo sucede al mismo tiempo y en el mismo espacio. Muchas familias han tenido que compartir todos sus integrantes un mismo dispositivo a la misma hora o estar trabajando y tomando clases en el mismo espacio físico durante todo el día. Al respecto la docente Analía refiere: “ *La mayoría lo que me llamó la atención, es que si contaban con recursos tecnológicos tanto en la universidad pública como privada pero no contaban con espacios físicos en todos los casos en sus casas para tener la clase. La primera clase virtual una estudiante contó que ella se había anotado en turno mañana porque su hijita iba al jardín maternal en ese horario y su hijo mayor a primer grado. Y vio que en el mismo horario que ella retomaba la facultad tenía hasta el más chiquito con Zoom en jardín maternal, su nene más grande su marido trabajando desde casa y ella. O sea eran 4 personas con dos celulares y una computadora que había hecho arreglar porque creía que no le iba a dar mucho uso. Había recurso tecnológico pero había superposición por las cuestiones familiares*”.

Esto se relaciona con lo que menciona Aguilar Gordón (2020) quien refiere que varias familias no contaban con los recursos necesarios para responder a las exigencias planteadas por el sistema educativo.

Maggio et al. (2021) sostienen que sin aulas físicas se acercó el “adentro” y el “afuera” del aula, proceso que venían iniciando antes pero ahora por la pandemia se veía facilitado. Los acercamientos se dieron realizando clases sincrónicas con los responsables de las cátedras y se intentaron generar puentes para conectar desde el afuera a los docentes con los estudiantes.

## **Metodología**

La presente investigación es un estudio de enfoque cualitativo del tipo estudio de casos cuya finalidad es conocer las modificaciones que se produjeron como consecuencia de la pandemia y la virtualización de las prácticas, en los docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores. Para ello, la muestra ha sido seleccionada por el investigador para poder dar respuesta al problema de investigación.

Por lo cual, la muestra es de casos tipo. Hernández Sampieri et al. (2014) refieren que este tipo de muestra es utilizada en estudios cualitativos cuando el objetivo del investigador es la riqueza, profundidad y calidad de la información y no la cantidad ni la estandarización. Se utiliza en estudios con perspectiva fenomenológica, en los que el objetivo es analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social.

La misma estuvo constituida por 10 docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Flores que habían trabajado en dicha institución antes de la pandemia y durante la misma.

Stake (2007) refiere que se estudia un caso cuando este tiene un interés muy específico en el mismo. Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso particular para llegar a comprender su actividad y su contexto. Si bien, se estudia un caso o pocos, los mismos deben ser estudiados en profundidad. Esta será la riqueza de esta metodología. Es posible que no se consideren generalizaciones a las que se obtienen del estudio de un caso o de pocos. Pero a estas generalizaciones que se generan se las suele llamar generalizaciones menores y son aquellas que se producen con regularidad durante todo el proceso del estudio de casos.

Montero y León (2002) plantean 5 fases para el diseño de estudio de casos. Estas son: 1. Selección y definición del caso: escoger el caso y definirlo 2. Elaboración de una lista de preguntas: Elaborar un conjunto de preguntas que guíen la atención del investigador. 3. Localización de las fuentes de datos: Seleccionar los sujetos o unidades a explorar o entrevistar y las estrategias a utilizar. 4. Análisis e interpretación: Se examinan los datos cualitativos y se interpretan. 5. Elaboración del informe: Contar la historia de un modo cronológico, con descripciones minuciosas.

Para la realización de este trabajo primero se contactó a los docentes, se les explicó cuál era la finalidad del trabajo. Si mostraban acuerdo para participar, se les mandaba el consentimiento informado para poder firmarlo.

Una vez firmado el mismo, se acordaba con el docente un día y horario de encuentro de manera virtual por plataforma Meet o Zoom. Dichos encuentros fueron grabados con el consentimiento de los entrevistados.

A través de una entrevista en profundidad se indagaron los temas a trabajar que son: contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, rol docente, cambios en el espacio áulico y evaluación. Según Taylor y Bogdan (2008) las entrevistas en profundidad consisten en entrevistas flexibles y dinámicas y van en completo contraste con las entrevistas estructuradas. Son no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Se trata de reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los/ las participantes o informantes. Estos encuentros tienen por finalidad, comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones.

Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. El propio investigador es el instrumento de la investigación, y no el protocolo o la entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. Trata de establecer *rapport* con los informantes, formula inicialmente preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación.

El testimonio de los docentes ha resultado clave para este trabajo ya que a través del análisis del discurso de los mismos, se verán las modificaciones que ellos han tenido que hacer para adaptarse a esta nueva modalidad virtual e híbrida de dar clases.

## **Resultados**

En el siguiente apartado se presentan los resultados, los cuales fueron obtenidos del análisis de las entrevistas realizadas a los diez docentes. Como se explicó ut supra, se realizó una investigación cualitativa, recurriendo al estudio de casos. Se realizó un análisis en profundidad del discurso de los entrevistados.

El análisis se constituyó por el análisis de los datos sociodemográficos brindados por los docentes el cual se divide en: edad de los docentes, años de docencia universitaria, si

se encuentran ejerciendo la docencia actualmente en Universidades públicas o privadas y si contaban o no con capacitación en educación virtual antes de la pandemia.

Por otro lado, se detallarán los resultados de manera cualitativa a la luz de los objetivos específicos y generales de dicha investigación y del análisis de una evaluación de la materia Psicología Social de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores que se ha modificado producto de la pandemia en el año 2020 y que actualmente sigue en vigencia.

### **Análisis de datos sociodemográficos**

El promedio de edad de los docentes que han participado de las entrevistas es de 48 años de edad. Donde el docente con más edad entrevistado tiene 73 años y el de menor edad tiene 38 años. El promedio de años que llevan como docentes es de 16 años, donde el docente que tiene más antigüedad es de 35 años y el de menos antigüedad es 4 años. Todos ellos han trabajado en UFLO durante la pandemia y actualmente continúan trabajando en esta institución. De los diez docentes cuatro de ellos además de trabajar en universidades privadas, también trabajan en universidades públicas.

De los diez docentes entrevistados sólo 3 habían dado ya clases de manera virtual antes de la pandemia en grado y postgrado. Mientras que dos de ellos solo han realizado cursos breves o no universitarios sobre educación virtual. El resto refiere no haber dado clases nunca de manera virtual en la universidad ni haberse capacitado al respecto.

**Tabla 1**

*Descripción de la edad de los docentes de la muestra y de los años de ejercicio docente.*

	<b>N</b>	<b>MIN</b>	<b>MAX</b>	<b>MED</b>
Edad de los docentes	10	38	73	48
Años docentes	10	4	35	16

---

**Tabla 2**

*Descripción de variables de trabajo docente en universidades públicas y experiencia en educación a distancia o virtual*

---

<b>Variables</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>%</b>
Trabajo en universidades públicas además de UFLO	4	6	40%
Tenía capacitación o experiencia en ED	5	5	50%

---

**Contenidos**

Todos los docentes entrevistados refieren no haber modificado el contenido en sí, ni haber resignado parte del mismo. Pero si, han tenido que adecuarlo a la virtualidad. Muchos de ellos tuvieron que ser dados a través de videos o podcast ya que el tiempo de clase sincrónicas se acortó y ya no se podían dar 4 horas de clases por plataforma zoom o meet como sí sucedía en la presencialidad. Esto generó que al acortarse los tiempos dentro las clases sincrónicas y estás pasar de ser de 4 a 2 horas o dos horas y media, se generó una selección de los contenidos Ya que muchos han quedado por fuera de las clases sincrónicas y se han tenido que dar de manera asincrónica. Con relación a esto la Docente Paula menciona: *“Yo no comparto la idea de que un alumno esté cuatro o cinco horas en un zoom esto es desgastante para el alumno y para el docente para todos. Para eso hay que revisar las presentaciones y adaptar la planificación”*. Esto generó la adaptación de los contenidos al nuevo espacio virtual.

## **Evaluación**

La evaluación ha sido lo que más ha preocupado a los docentes de la universidad ya que se han encontrado en su gran mayoría con que no podían replicar los exámenes que realizaban de manera presencial en la nueva modalidad virtual de dar clases.

Al respecto Gustavo docente de UFLO menciona: *“Absolutamente, fue radical el cambio. Fueron recursos primero entendiendo que si la lógica del proceso fue distinto la evaluación debe responder a esa lógica. Eso fue lo primero a revisar. Pretendiendo a un alumno más pensante que en la presencialidad. Las consignas o las actividades fueron en ese sentido”*

En este sentido, muchos docentes refieren haber tenido que cambiar la manera de evaluar en virtualidad. Muchos dejaron de utilizar los exámenes de opciones múltiples y los han reemplazado por exámenes orales o trabajos prácticos de estilo portafolios digitales con el objetivo de lograr reflexiones por parte de los estudiantes.

Lo cierto es que la pandemia generó flexibilización en las normas de evaluación y se han reemplazado los exámenes tipo test por exámenes basados en casos o evaluaciones formativas, en las cuales el alumnado tenía que reflexionar sobre los contenidos de la asignatura.

Si bien a muchos docentes les siguió resultando de utilidad la evaluación múltiple *choice* una de sus limitaciones en virtualidad fue que muchos estudiantes se pasaban las respuestas a medida que las horas de examen iban pasando. Así lo comenta la docente Paula: *“Se sacan 10 en los parciales porque se pasaban todo entre ellos y tenían el material a mano. Si tuvieron una noción de la materia pero no aprendieron nada. Teníamos que dejar abierto el parcial durante las 4 horas de la materia. Si bien el parcial se hacía en 20 minutos teníamos que tener en cuenta el derecho a conexión de los estudiantes. Si bien*

*tenían un solo intento, a medida que iban avanzando las 4 horas mejoraron las notas porque entre ellos se pasaban las respuestas*". Esta fue una de las principales dificultades que presentó el examen de tipo choice de manera virtual.

La evaluación virtual se volvió más innovadora. Este es el caso de lo que sucedió en la materia psicología social donde la evaluación se virtualiza y para la realización de la misma se utilizó un recurso digital como el Jamboard. Actualmente se sigue utilizando la misma estrategia evaluativa ya que la materia desde el 2022 quedó con un dictado 100% virtual.

### **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**

Los docentes de UFLO ya contaban con plataformas virtuales del estilo Moodle para dar clases antes de la pandemia pero eran poco usados por los mismos. solo lo utilizaban para subir contenido bibliográfico digitalizado.

Pero a partir de la pandemia este recurso muestra visibilidad y se hace imprescindible a la hora de dar clases así lo demuestra la docente Silvana: *"Algún que otro recurso que te ofrece el aula. Lo importante es tener el aula entonces uno puede subir la bibliografía, poner foros de consulta hay como más cercanía con el estudiante"*

Los docentes entrevistados refieren que les ha resultado complejo determinar en el nuevo contexto de virtualidad si sus estudiantes aprendieron o no. Incluso algunos comentan que no pueden afirmar si verdaderamente aprendieron. Los recursos más utilizados por ellos en este contexto de virtualidad para saber qué cuestiones habían aprendido o recepcionado sus estudiantes fueron, iniciar las clases con un repaso y realizar preguntas para ver si los estudiantes responden a no a lo preguntado. Con respecto a esto Gustavo comenta: *"Todavía tengo dudas. No sé si logre eso. Lo que tiene que ver con el proceso de seguimiento del alumno en la virtualidad se pierde o por lo menos para mí fue encontrarme con ese proceso. Tal vez tenga que ver con que soy un docente formado en la vieja escuela y me apoyo mucho en el vínculo con el estudiante. Entonces uno en la presencialidad mira a los ojos a un alumno y recibe si entiende o no entiende si está o no está en la clase. Y eso en lo virtual se pierde. Y buscar la participación en la sincronía fue fundamental para saber si esto se logró o no"*. En esta misma línea Paula refiere: *"En verdad, me di cuenta que no aprendieron porque en el final no sabían nada. Se sacan 10 en los parciales porque se pasaban todo entre ellos y tenían el material a mano"*.

Para evaluar si los estudiantes aprendían o no utilizan estrategias como hacer repaso al inicio de la clase y hacer preguntas a los estudiantes sobre los temas vistos en las clases anteriores. Otros usaron los foros de debate. Pero siempre el foco estuvo puesto en lograr la interacción con el estudiante.

Las estrategias más utilizadas por los docentes de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores han sido: Videos y podcast explicativos con los temas vistos. Sobre todo con los temas que quedaban por fuera de las clases sincrónicas. Foros que se utilizaron mucho para evaluar el seguimiento del aprendizaje del estudiante y el grado de participación durante el cuatrimestre. Otros utilizaron powerpoints más interactivos y guías de lectura para la mejor comprensión de los temas.

Los docentes refieren haber evaluado el clima de la clase al inicio de la misma ya que en el nuevo contexto se hacía muy difícil saber cómo se encontraban los estudiante y en qué condiciones se hallaba tomando esa clase.

La gran mayoría de los docentes buscó la participación de los estudiantes durante la clase propiciando un aprendizaje más activo por parte de estos últimos. Coinciden en que la educación virtual plantea una lógica del profesor como soporte pedagógico y al alumno como un sujeto de aprendizaje autónomo.

### **Las nuevas aulas**

Todos los docentes entrevistados refieren que la educación presencial no es imprescindible en la educación superior universitaria. Pero sí, hay materias en las cuales se hace imprescindible el contacto presencial entre el docente y el alumno para enseñar y aprender determinados contenidos técnicos. Mientras que en otras que son más teóricas se puede seguir sosteniendo la modalidad virtual. A Propósito la docente Silvana comenta: *“Hay materias que uno puede darlas a distancia pero hay otras que tienen más práctica. Por ejemplo, yo doy intervenciones en psicología comunitaria. Tiene parte teórica pero hay que salir al campo. y ahora UFLO la tiene presencial. El seminario de TIF que damos con Analía se puede dar virtual y encuentros sincrónicos pero tranquilamente se puede hacer virtual”.*

Siguiendo con el mismo tema, docentes como Gustavo, sostienen que en posgrado la educación virtual llegó para quedarse mientras que en grado considera que lo más apropiado es hacer un mix. Al respecto dice: *“No, no es irremplazable. Es reemplazable. Ahora no sé si es que se puede hacer exclusivamente virtual. En qué grado te digo. En posgrado es otra cosa ya posgrados presenciales no hay ni va a haber. Pero en grado creo que es necesaria y que debe haber un mix”.*

Esto se relaciona con los dichos de los docentes entrevistados que consideran que la educación en la Universidad en general tenderá hacia una hibridación. Al respecto Andreoli (2021) define a los modelos de enseñanza híbrida como propuestas en las que se combinan estrategias de enseñanza presenciales con estrategias de enseñanza a distancia potenciando las ventajas de ambas y enriqueciendo la propuesta pedagógica. Al respecto el Docente Gustavo menciona: *“Ay qué difícil. eso va a depender de cada casa de estudio. UBA volvió al 2019 ahora es todo presencial nuevamente. Nosotros en UFLO estamos en bimodalidad. Algunas universidades privadas tienen en el aula cámaras, entonces el estudiante puede estar en la casa y no en el aula. Y otras privadas en todo presencial. Me suena que en breve la forma híbrida, bimodal es la que va a quedarse”*. Otras de las docentes Yesica dice al respecto: *“Va a continuar híbrida combinando los dos aspectos. Con espacios de intercambios virtuales y lo presencial va a volver. Se van a combinar.”* La Docente Analía a propósito dice: *“Hay instituciones mucho más tradicionales que virtualizar todo en pandemia sincrónicamente si vos das clases los lunes de tal hora a tal hora durante la pandemia la dabas igual expositivamente y este cuatrimestre cuando se retomó la presencialidad no dejaron nada virtual. Y si un estudiante tiene un problema de salud puede presentar el certificado médico de no poder concurrir puede tomarla virtual con el docente y sus estudiantes en el aula. Pero como excepción. Bueno esas instituciones plantean volver a como fue antes de la pandemia. Pero son instituciones más tradicionales. Pero yo creo que el resto, la mayoría va a tender a un sistema bimodal”*.

Algunos docentes ven como una ventaja a la virtualización de la educación ya que la misma ha permitido conectarse desde cualquier parte ahorrando así el tiempo de viaje tanto a docentes como a estudiantes. Además, ha permitido la realización de cursos desde cualquier parte del país o del mundo, sin la necesidad de viajar o trasladarse.

Pero algunos docentes mencionan como desventaja la brecha digital por inaccesibilidad, a recursos básicos como internet, o soportes digitales. Esto se observa en el discurso de los docentes que además de trabajar en UFLO trabajaban en universidades públicas.

## **Rol docente**

En cuanto al rol docente, los entrevistados refieren que el mismo en cuanto a acompañamiento en los aprendizajes y contención no se ha modificado. Pero si, se ha incrementado la cantidad de horas de trabajo. Incluso, muchos de los docentes

entrevistados refieren que el trabajo se volvió casi permanente ya que aumentó la cantidad de mails y consultas por parte de los estudiantes. Además, estas eran a cualquier hora del día y no como antes, como ocurría en la presencialidad, durante el horario de clases presenciales o al inicio o final de las mismas.

Otros docentes como Gustavo sienten que su trabajo se modificó ya que se ha tenido que volver más creativo. Es así que dice: *“Se modificó absolutamente. Porque la virtualidad requiere del docente un rol más creativo. Aprender a usar los recursos de la virtualidad y cuando es pertinente usarlos y no usarlos porque sí. Es decir, se ampliaron las posibilidades. Y hay que aprender a usar esas opciones y no usarlas porque hay que usarlas sino con un sentido pedagógico y usarlo adecuadamente”*. La docente Analía comenta que la pandemia generó que los docentes tengan que aggiornar sus prácticas. Al respecto dice: *“Al docente esta situación le hizo aumentar su plasticidad y enfrentarse a un cambio impensado también generó beneficios en la forma de dar o construir una clase de construir. Por ejemplo personas que llevaban mucho tiempo dando su clase de la misma manera generó una modalidad reflexiva crítica creativa. Perspectivas que estaban anquilosadas. Hubo una transformación de construir el conocimiento tanto en docentes como en alumnos”*.

Como se mencionó anteriormente, los docentes tuvieron un rol más tutorial mientras que los estudiantes fueron más activos y autónomos en sus aprendizajes.

Todos los docentes entrevistados refieren haber recibido cursos de capacitación por parte de la institución. Esto facilitó el trabajo. Pero, también refieren que la cantidad de cursos fueron muchos y se les hacía muy complicado poder asistir a toda la oferta que brindó la universidad. Una de las docentes entrevistadas refiere que en UFLO ha sido la universidad donde ha recibido más oferta de capacitación *“Si de ambas universidades de las que más horas tengo. En UFLO donde más recibí. Quería ir probando lo que aprendí y era mucho. Pero estuvo bueno”*. Otro docente que trabaja en otras universidades privadas además de UFLO refiere que solo ha recibido capacitación por parte de esta última. Dice: *“UFLO si otras instituciones no”*. Este apoyo de la institución a los docentes brindándoles capacitación ha sido lo que marcó la diferencia y fue el empuje que los docentes necesitan para poder sostener sus prácticas en el nuevo contexto.

## **Conclusiones**

La pandemia y el aislamiento social preventivo y obligatorio generaron la virtualización de todo el sistema educativo. Pero a diferencia de los otros niveles educativos

que rápidamente hacia fines del 2020 e inicios del 2021 han vuelto a la presencialidad casi absoluta, la universidad es uno de los niveles que ha continuado de manera virtual durante los dos años de pandemia y actualmente muchas de ella continúan con un sistema híbrido o bimodal.

El modelo pedagógico de la Universidad de Flores tiene entre sus objetivos, propuestas curriculares multimodales, flexibles, híbridas y trenzadas; que den lugar a la interdisciplina, el desarrollo de síntesis que trascienden las fronteras de las asignaturas. Clases concebidas como espacios inspiradores, e interesantes, donde se producen retos, desafíos, resolución de problemas y proyectos; que se relacionan con la profesión y sus problemas. Con respecto a la evaluación, se considera a la misma como parte del proceso de aprender, concibiéndola como continua y formativa, generando experiencias de evaluación auténticas; que recreen situaciones profesionales.

En el caso puntual de la Carrera de Psicología, perteneciente a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, se ha pasado a un sistema bimodal a partir del año 2022. Durante el 2020 y el 2021 las clases se han desarrollado totalmente de manera virtual sincrónica y asincrónica. Pero a partir del corriente año, el 60 % de la carrera se dicta de manera presencial y el 40% restante se dicta de manera no presencial a través del campus virtual y de plataformas para reuniones virtuales como Zoom o Meet. Las materias independientemente de ser dictadas de manera virtual o presencial, deben respetar la carga horaria vigente en el plan de estudios.

Una de las materias que hoy continúa siendo virtual dentro de este nuevo plan de estudios bimodal, es la materia Psicología Social. De la misma, durante este trabajo se ha descrito su evaluación en virtualidad. Actualmente, al haber quedado la misma con una cursada virtual, continúa aplicando esta forma de evaluar a través de la implementación de un portafolio digital utilizando la herramienta *Jamboard* de soporte digital.

Se puede concluir que en el inicio de la pandemia, a los docentes les costó reconfigurar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje a la virtualidad. De hecho, muchos al principio intentaban dar la misma clase que daban de manera presencial, en la nueva modalidad virtual lo cual les resultó, con el correr de las clases, imposible ya que no es la misma lógica dar una clase presencial que una virtual. No solo cambian los recursos y estrategias, sino que el acercamiento y el contacto con el estudiante cambia, ya que no es más el contacto de la presencialidad en el cual uno como docente puede detectar si el estudiante aprende o no, o está atento a la clase con solo la presencia del mismo en la

clase. En la nueva virtualidad muchas pantallas se apagan y es muy difícil saber si el estudiante aprende o no, o si simplemente sigue allí atento escuchando.

También, se observa que a medida que el tiempo fue pasando, los docentes, se han ido aggiornando a esta nueva modalidad y la Universidad los ha ido acompañando en estos cambios brindándoles cursos de capacitación y formación continua. En este punto es importante mencionar las palabras de Kemmis y McTaggart (1998) quienes refieren que las instituciones educativas no cambian sin el compromiso de los docentes, pero tampoco los docentes pueden hacerlo si no existe, a su vez, compromiso por parte de las instituciones en las que trabajan. La educación sólo puede reformarse cuando se transforman las prácticas que la constituyen.

En este punto hay que considerar, que no solo se han modificado los docentes y sus prácticas, sino que también la institución ha permitido que esto sucediera, brindando a los docentes el apoyo, el acompañamiento y las herramientas necesarias para poder hacerlo.

En este sentido habrá que pensar si los nuevos espacios dentro de la universidad en esta nueva bimodalidad, seguirán siendo los mismos. Es decir, si en lugar de ser espacios en los cuales se continuarán dando clases magistrales como sucedía antes de la pandemia, ahora se transformarán en espacios de reunión, socialización y encuentro entre docentes y estudiantes.

Sin dudas la universidad cambió, no es la misma que en 2019 y los miembros que la componen, es decir, docentes y estudiantes tampoco son los mismos. Hoy se convive en las aulas virtuales y físicas con estos cambios estructurales innegables. Desconocer esto y pretender seguir aplicando las mismas estrategias y recursos utilizados antes de la pandemia implica desconocer que hay una nueva realidad que nos atraviesa y nos modifica aún hoy como sujetos sociales.

Como debilidad, pueden detectarse que tanto la investigadora como su directora son docentes de esta casa de estudios, esto podría generar la pérdida de objetividad a la hora del análisis de los resultados. La otra limitación es que solo se aplicó a una pequeña muestra de docentes pertenecientes a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores. Sería conveniente, poder replicar la misma investigación a un mayor número de docentes de la Facultad o poder extender la misma a otras Facultades de la Universidad de Flores.

Una de las fortalezas de esta investigación es el poder detectar las modificaciones en las estrategias de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de conocer las transformaciones en las prácticas docentes durante la pandemia y observar cómo han repercutido dichos cambios en la actualidad, en el nuevo contexto post pandemia. Conocer esto es un aporte para la educación universitaria dentro de la Universidad de Flores ya que permitirá mejorar las prácticas de los docentes.

## Referencias

- Aguilar Gordón, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos*, 46 (3), 213-223.
- Allal, L. (1998). Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y aprendizaje*, 3(11), 4-22.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Anijovich, R. (2010) *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R.y Cappelletti, L. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Álvarez Méndez, J. (1993). El alumnado. La evaluación como actividad crítica del aprendizaje. Cuadernos de pedagogía.
- Arango, M.L. (2004). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Revista Debates Latinoamericanos* 2(7), 2-5.
- Ausubel, D., Novack, J. D. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa desde un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

- Balma, C. (2021). La educación en tiempo de pandemia y aislamiento: Una reflexión desde una perspectiva psicológica y social. En Losada, A., González Langer, A., Depaula, y Gastaldo, Z. (Eds.) *Abordajes de salud mental en contexto de pandemia* (224-234). Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires Distrito XIII.
- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1997). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz.
- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de educación* 292, 417-425.
- Berger, P. y Luckman, T (1966/2011). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Camilloni, A y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En: Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia I. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Cañal de León, P. (2000). Las actividades de enseñanza: Un esquema de clasificación. *Revista Investigación en la Escuela*, 40, 5-21.
- Cano, E. (2009). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Graó.
- Cárdenas Cabello, F. y Namecio, J. (2020). Evaluación en línea ante la pandemia por Covid-19: retos y oportunidades para las universidades mexicanas. *Universidad y sociedad* 12(6), 393-403.
- Casanova, M. (2011). Evaluación para la Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89.
- Cebrián de la Serna, M. y Vain, P. (2008) Una mirada acerca del rol docente universitario, desde la práctica de la enseñanza en entornos no presenciales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (32), 117-129.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. En Camilloni (Eds.) *La evaluación de los aprendizajes en el debate dialéctico contemporáneo* ( pp. 35-65) . Paidós.

- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Coicaud, S., Martinelli, S. y Rozenhau, J. (2021). Recapacitando acerca de la capacitación docente en tiempos de virtualización. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), 99-107.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2020). Las universidades argentinas frente a la pandemia del Covid-19. Comunicado de prensa. <https://www.cin.edu.ar/las-universidades-argentinas-frente-a-la-pandemia-del-covid-19/>
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (1999). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Fondo de cultura económica.
- Delgado, P. (2020). Aprendizaje sincrónico y asincrónico: Definición, ventajas y desventajas <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-sincronico-y-asincronico-definicion>
- Dewey, J. (1933/1989). *Cómo pensamos. Una nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano. Paidós.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). La educación del pasado mañana. Notas sobre la marcha. Análisis Carolina. Serie: La formación virtual. Fundación Carolina.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes*. FCE.
- Feldman, D. (2015). Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *Trayectorias universitarias* 1(1), 20-27.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández, L. (2020). Educación superior y tecnología: Evolución histórica en la Argentina y el contexto social en tiempos de pandemia. *Hologramática, Facultad de Ciencias Sociales*
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación 6ta. Edición*. McGraw-Hill. NLZ (32), 163-180.
- GarcíaLabandal, L. (2014a). Actividades y estrategias. Ficha de cátedra. Didáctica especial y práctica de la psicología. UBA.

- García Labandal, L. (2014b). Rol docente. Ficha de Cátedra. Didáctica especial y Práctica de la psicología UBA.
- Gros Salvat, B. y Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información* 1(5), 1-10.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* 6ta. Edición. McGraw-Hill.
- Hodge, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 27, 1-12.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988) *The Action Research Planner*. Warrn Ponds: Deakin University Press.
- Landau, M., Sabulsky, G. y Schwartzman, G. (2021) Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. *Contribuciones de la Tecnología Educativa. Virtualidad, educación y ciencia* 12(24), 9-24.
- Losada, A.V. (2021) Niñez, covid19 y sesgo cognitivo. *Actualidad psicológica*, 504, 10-12.
- Losada, A. V. (2022). Familias en pandemia por COVID 19. *Actualidad Psicológica*, 514, 47, 2-4.
- Lyon, N. (1999). *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Amorrortu.
- Maggio M., Martín, M. y Zangara, M. (2021) La clase como espacio abierto en tiempos de enseñanza en pandemia. *Virtualidad, educación y ciencia*, 24 (12), 86-98.
- Mead, G. (1934/1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Miguel Román, J.A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (Esp), 13-40.
- Milillo, C.; Odetti, V., Rogovsky, C. y Trech, M. (2020) Formatos innovadores para propuestas de educación en línea. En El Jaber, G. I. (comp.) *Actas de IV Jornadas Educación a distancia y Universidad*. Flacso.

- Nisbet, J. y Gowin, D. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior* 49 (194), 1-8.
- Pozo, j., y Postigo Aragón, Y. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenidos del currículum*. Mimeografiado.
- Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa. (2021). Apuntes sobre la docencia universitaria. <https://drive.google.com/file/d/1p7YUhgOabMZFdTsilagBzI-vHC4ry61/view>
- SajozaJuric, V. (2021). Pandemia y educación superior en Argentina: mirar al futuro desde la experiencia. *Virtualidad, educación y ciencia*, 12 (24), 6-7.
- Sanchez Gonzalez, M. (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Narcea
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En Stake, R.: *Perspectives of curriculum evaluation*, American Educational Research Association, Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1, 38-39.
- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014). Dispositivos tecnopedagógicos en línea: medios interactivos para aprender. En *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible: más allá de formatos y espacios tradicionales*. ANEP-Ceibal, <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/dispositivos-tecnopedagogicos-linea-medios-interactivos-para-aprender>
- Shaklee, B., Barbour, N., Ambrose, R. y Hansford, S. (1999). *Evaluación. El diseño y uso de carpetas*. Aique.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En Lyon, N. (Comp). *El uso del portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 44-62). Amorrortu.
- Solberg, V. (2020). El tiempo es tirano ¿o el tirano soy yo? El problema de priorizar. Enseñanza con sentido en la Universidad. Blog: <https://ensenanzaconsentido.com.ar/blog/el-tiempo-es-tirano>.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Marota.

- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *La entrevista en profundidad. R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Torp, L., & Sage, S. (1998). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-12 education*. AscD.
- Torres, M. (1985). Sobre educación popular: Entrevista a Paulo Freire. *En Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*, 117-153. Biblioteca Digital Crefal
- UNESCO IESALC. (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones. París, Francia: UNESCO. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf><http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020), "Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación", Oficina de la UNESCO en La Habana <https://es.unesco.org/news/nuevas-publicaciones-cubanas-enfrentar-efectos-covid-19-educacion>
- Vinet Arzuaga, S., Casabalnacas, S. y Dari, N. (2021). La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), 72-85.
- Zabalza, M. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

## **Anexo**

Entrevista realizada a los docentes

### **Datos socio demográfico:**

- Nombre:
- Edad:
- ¿Cuántos años hace que es docente?:
- Trabaja en instituciones públicas o privadas actualmente:

1) ¿Recibiste capacitación para dar las clases de manera virtual durante la pandemia?

2) ¿Contabas con formación en educación virtual antes de la pandemia?

3) ¿Te ofreció la institución o las instituciones en las cuales trabajabas capacitación o herramientas para trabajar de manera virtual?

4) ¿Cómo hiciste para dar clases virtuales durante la pandemia? ¿Con que recursos tecnológicos contabas?

5) ¿Tuviste que modificar las estrategias de enseñanza en virtualidad? Si es si, que hiciste? ¿Cómo las modificaste?

6) ¿Cómo te diste cuenta si tus estudiantes aprendían o no aprendían?

7) ¿Tus estudiantes contaban con recursos tecnológicos para aprender?

- 8) ¿Crees que es necesario el contacto presencial con el estudiante para enseñar y aprender en la universidad? ¿por qué?
- 9) ¿Crees que s la pandemia generó consecuencias en la educación superior o universitaria? Si crees que dejo consecuencias ¿Cuáles serían?
- 10) ¿Cómo evaluaste durante la pandemia? ¿Tuviste que modificar tu manera de evaluar?
- 11) ¿Crees que la educación presencial es irremplazable en el nivel superior? ¿Por qué?
- 12) ¿Cómo crees que va a seguir la educación superior de aquí en adelante? ¿Crees que va a cambiar la institución universitaria tal como la conocemos?
- 13) ¿Tuviste que modificar los contenidos durante la pandemia?
- 14) ¿Consideras que tu rol como docente se modificó durante la pandemia?

Consentimiento informado

### **FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer las consecuencias que ha generado la pandemia por Covid-19 en las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los docentes de la Universidad de Flores que ya venían trabajando antes de la pandemia en dicha Institución. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de un cuestionario que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Las entrevistas se realizaran de manera presencial o virtual por plataforma Meet o Zoom y serán grabadas para mejor relevamiento de los datos por parte del investigador, siempre y cuando el/la entrevistado/a lo desee.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de psicología y que podrán ser expuestos también en congresos

y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

**Firma:**

**Aclaración:**

**DNI:**

**Fecha:**

**Firma Profesional Informante:**

**Aclaración:**

**DNI:**

**Protocolo N°:**