



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la Universidad
Nacional del Sur ¿Reconfiguraciones postpandemia?

Noelia Soledad Prieto

Directora: Laura Rosana Iriarte

BAHÍA BLANCA

2024

PREFACIO

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Noelia Soledad Prieto, en la orientación Entornos Virtuales, bajo la dirección de la Mg. Laura Rosana Iriarte.

Agradecimientos

Esta tesina no hubiera sido posible sin el apoyo y acompañamiento de mi familia a lo largo de estos años. Muchas gracias por ser mi sostén e impulso para llegar a este momento.

Por otro lado, quiero agradecer a mi directora, Laura. Por alentarme siempre y acompañarme en este tramo final.

También, a mis amigas de la vida y a las que me dio esta hermosa universidad pública y que formaron parte de este proceso conmigo.

Por último, les agradezco a las docentes que formaron parte de este estudio. Fueron una parte indispensable para el desarrollo de esta investigación.

Muchas gracias a todas/os.

Resumen

La pandemia por COVID-19 provocó cambios y reestructuraciones en diversos ámbitos de la comunidad. En Argentina, una de las tantas áreas afectadas fue la educativa. Al hacer foco en el nivel superior, distintas universidades –a pesar de que algunas no contaban con infraestructura pertinente- emprendieron un proceso rápido y abrupto de enseñanza remota de emergencia. Al tomar el caso de la Universidad Nacional del Sur (UNS) de la ciudad de Bahía Blanca, se pueden apreciar diversos cambios institucionales en contexto pandémico para hacer posibles las prácticas de enseñanza, pero específicamente aquellas que incluyen tecnologías digitales. Es por ello que, esta investigación tiene como objetivo general, interpretar las reconfiguraciones de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la UNS en la postpandemia desde la perspectiva de docentes, con la finalidad de generar conocimiento científico para potenciar las propuestas existentes y diseñar líneas de acción en casos que se requiera y/o necesite. El estudio se posiciona en el paradigma interpretativo y adopta el enfoque cualitativo. La información se recolectó a través de entrevistas con informantes claves y con docentes. A su vez se analizaron encuestas y documentos como programas y cronogramas de las materias. Se concluye que las clases no serían las mismas desde la pandemia. En la UNS se desarrolla una cultura institucional particular que permite una reconfiguración de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales y de las condiciones de trabajo docente en la postpandemia.

Palabras clave: Prácticas de enseñanza; tecnologías digitales; nivel superior; docentes universitarias/os; postpandemia.

Índice

Introducción	6
Estado de la cuestión	10
Marco Teórico	14
Estrategia Metodológica	19
Capítulo I: ¿En qué contexto se piensan las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la postpandemia?	22
Sobre la UNS. Breve reseña	22
SIED (a nivel nacional)	23
EaD, SIED en la UNS y los cambios institucionales desde la pandemia	25
Res. 235/22 y la hibridez	29
Capítulo II: Condiciones de trabajo y formación de las/os docentes de la UNS	32
En pandemia	32
Condiciones de trabajo y formación de las/os docentes de la UNS entrevistadas	38
Capítulo III: Postpandemia en la UNS	42
Lo que la pandemia nos dejó	42
Intenciones y motivaciones postpandemia	50
Conclusiones	53
Referencias Bibliográficas	59
Anexos	67
Anexo I	67
Anexo II	70
Anexo III	72

Introducción

La pandemia por COVID-19 generó que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declare emergencia sanitaria a partir del 11 de marzo de 2020. Esto implicó un cambio y una reestructuración en la vida de muchas personas debido a que cada país, ante estas recomendaciones, tomó sus propias decisiones con el fin de proteger la integridad de cada ciudadana/o. En el caso de Argentina, el 19 de marzo el presidente Alberto Fernández emitió el decreto 297/20, el cual hacía referencia al aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) para todas/os las/os argentinas/os. Particularmente en el artículo 5, se prohibieron todas las actividades culturales, recreativas, deportivas, religiosas, y toda aquella que implique la concurrencia de personas. Esta decisión nacional impactó en muchos ámbitos, siendo el educativo el centro de interés en esta investigación.

Como planteó Araujo (2020) antes de que el gobierno nacional tomara la decisión del ASPO, el Ministerio de Educación, con la Resolución 108/20, había suspendido las clases presenciales en los niveles iniciales, primarios, secundarios y superior no universitario. No obstante, en el caso de las universidades públicas y privadas se emitió la resolución 104/20 recomendando que, ante la situación de emergencia, las universidades adecuen las actividades académicas presenciales de acuerdo a lo comunicado por el Ministerio de Salud. Esto incluyó la modificación de los calendarios académicos, la utilización de diversos medios para enseñar y llevar a cabo las clases reduciendo la cantidad de estudiantes por aula.

En relación con lo anterior, un estudio realizado sobre el nivel superior universitario en Argentina indicó que “el 98% de las instituciones encararon un proceso de virtualización de las actividades académicas” (Negro y Gómez, 2021, p. 3) sumado a que solo la mitad contaba con Sistemas de Educación a Distancia (SIED). Ante la situación del contexto, se comenzó a pensar en las prácticas de enseñanza ya que el escenario era distinto al que se desarrollaban cotidianamente. Diversas investigaciones realizadas en el nivel mencionado (Pequeño et al. 2020; Roderia y Walker 2020; Chanto y Peralta 2021; Solís et al. 2021; Céspedes et al. 2022) resaltaron que algunos de los componentes de la Educación a Distancia (EaD) eran los que mejor se adecuaban para continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje a saber, clases sincrónicas, asincrónicas, foros, videoconferencias, entre otros (Negro y Gómez, 2021).

En lo que respecta a las/os docentes universitarias/os, muchas/os de ellas/os debieron transformar sus prácticas educativas presenciales a virtuales en un tiempo récord. En algunos casos, se encontraban “preparadas/os” ya que contaban con formación en EaD o en uso de

tecnologías para llevar adelante sus clases. No obstante, existió un grupo de docentes que desconocía cómo realizar sus propuestas educativas en un contexto enseñanza remota de emergencia, siendo un proceso difícil sumado a que, en ocasiones, no se contaba con una estructura institucional suficiente que les permitiera desarrollar de forma adecuada las prácticas de enseñanza virtualizadas (Chanto y Peralta 2021; Céspedes et al. 2022).

Esta investigación se centra en una de las universidades nacionales del país, a saber, la Universidad Nacional del Sur (UNS) durante los años 2020 a 2023. Particularmente, en el año 2020, esta casa de estudios se encontraba con una “reciente validación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) por parte de la CONEAU, y se encaminaba a consolidar la ya creada Dirección de Educación a Distancia (DEaD), pero no contaba con esta estructura en funciones” (Gambon, 2020, p. 144)¹. Ante las circunstancias del contexto, la UNS pensó en un organismo que diera respuestas a las nuevas necesidades. En este sentido se creó el Comité de Emergencia conformado por la Directora de Educación a Distancia, el Director General de la Biblioteca Central y la Coordinadora de la Comisión Asesora de Educación a Distancia (CAED) y Comités de Crisis al interior de cada uno de los Departamentos Académicos, para brindar asesoramiento pedagógico, tecnológico y de gestión desarrollando documentos, cursos y recomendaciones a docentes y estudiantes (Monetti et al. 2022).

Durante el año 2021, se fueron desarrollando distintas etapas para la progresiva vuelta a la presencialidad. Finalmente, el Consejo Superior Universitario (CSU), con la Resolución CSU 614/21 determinó pautas para el primer cuatrimestre del año 2022. Se propuso que los exámenes y las clases prácticas se llevaran adelante en la modalidad presencial. Además, dicha resolución hacía alusión a las clases teóricas, detallando que podían ser desarrolladas presencialmente o con “formato bimodal” cuando la infraestructura lo permitiera.

En este marco de contexto pandémico y pospandémico a la consolidación del SIED UNS y los planes de Virtualización de la Educación Superior (VES I, II y III)², se resuelve la Res. CSU 235/22 donde la UNS se posiciona acerca de las prácticas de enseñanza combinadas (o híbridas). Se avala la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías, sincrónicas o asincrónicas, programas analíticos de los espacios curriculares

¹ CONEAU significa Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

² Brindados por el estado, con el objetivo de que las instituciones puedan desarrollar, diseñar, consolidar aulas híbridas, recursos, actividades, herramientas pedagógicas, etc. vinculadas a los procesos de virtualización de la educación superior.

(asignaturas, materias, seminarios, etc.), la metodología que se prevé utilizar, el porcentaje de horas dedicadas a las actividades mencionadas y sus mecanismos de seguimiento, supervisión y evaluación. Finalmente, indica que se promoverá la formación docente continua en estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías y el desarrollo de capacitaciones en la temática.

De esta manera se pueden vislumbrar diversos cambios institucionales para hacer posibles las prácticas de enseñanza, específicamente, aquellas que incluyen tecnologías digitales. Es por ello que preguntarse por la vuelta a la presencialidad en un contexto de postpandemia³ resulta de interés, para conocer qué sentido le dan a esas prácticas de enseñanza generadas en el marco de la enseñanza remota de emergencia, con el fin de generar conocimiento científico para potenciar las propuestas existentes y diseñar líneas de acción en casos que se requiera y/o necesite.

Las preguntas que guían la investigación son ¿qué características asumen las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la UNS en la postpandemia? ¿Qué reconfiguraciones se llevaron adelante en las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales luego de la aprobación de la Res. CSU 235/22 en la UNS? ¿Qué continuidades existen con respecto a la enseñanza remota de emergencia? ¿Cuáles son las condiciones de trabajo que configuran estas prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales?. En este sentido, el objetivo general plantea: Interpretar las reconfiguraciones de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la UNS en la postpandemia desde la perspectiva de docentes. Teniendo como objetivos específicos:

- Caracterizar la programación y organización de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la UNS en la postpandemia.
- Conocer las intenciones y motivaciones de las/os docentes de la UNS en relación a incorporar tecnologías digitales en sus prácticas de enseñanza.
- Describir las condiciones de trabajo que caracterizan las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la postpandemia.

³ Se considera contexto de postpandemia ya que el día 5 de mayo del año 2023 el Director General de la OMS declaró el fin de COVID-19 como emergencia sanitaria internacional.

A lo largo del estudio se puede encontrar el estado de la cuestión, seguido por el marco teórico en el que se enmarca la investigación. Continúa la estrategia metodológica, donde se expresa cómo se recolectaron y analizaron los datos.

Además, esta tesina se encuentra estructurada por tres capítulos principales. El primero hace referencia a la contextualización histórica a nivel nacional, como institucional en la que se centra la investigación. Luego, en el segundo capítulo se describen las condiciones de trabajo docente existentes durante la pandemia y en la postpandemia. Estos dos capítulos tienen el objetivo de contextualizar, para arribar al tercer y último capítulo, donde se detallan las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la UNS en la postpandemia.

Por último, se aprecian las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos.

Estado de la cuestión

Las prácticas de enseñanza de las/os docentes universitarias/os en la postpandemia es un tema escasamente explorado ya que se trata de un proceso que se está desarrollando, es por ello que se realiza un estado de la cuestión teniendo en cuenta las prácticas de enseñanza desde una mirada amplia previas a la pandemia y durante la misma, para llegar el momento actual en el cual se desarrollan nuevas discusiones.

Con respecto a las investigaciones previas a la pandemia, se pueden identificar tres grupos de estudios diferentes relacionados con las prácticas de enseñanza de las/os docentes universitarias/os. El primero aborda las prácticas de enseñanza y la EaD (Cebrián de la Serna y Vain 2008; García Arieto y Ruíz Corbella 2010) -este grupo fue seleccionado debido a que en la pandemia se reconocen algunos componentes de la EaD en las prácticas de enseñanza, como la virtualización de las clases, la sincronía, asincronía, la distancia física, entre otros-.

Estas/os autoras/es partieron de la hipótesis de que las/os docentes tendrían la necesidad de replantear sus prácticas de enseñanza si realizan el reemplazo de la enseñanza presencial por una no presencial. Serna y Vain (2008) expresan que, si bien existen esfuerzos por parte de las/os docentes para transformar sus prácticas de acuerdo a las distintas modalidades, no se expresan cambios sustanciales entre una enseñanza y la otra debido a que se requiere una reflexión profunda por parte de las/os docentes para que se genere un cambio. Por su parte, García Arieto y Ruiz Corbella (2010), coinciden con el estudio anterior. Realizaron una comparación entre modalidades y expresan que no se encuentran diferencias entre la enseñanza presencial y a distancia debido a que “la eficacia en la educación no depende de los recursos tecnológicos, ni de los propios profesores, ni de los estudiantes, aunque todos ellos son decisivos, sino de la calidad de sus diseños pedagógicos” (p. 141).

El segundo grupo de investigaciones abordó las prácticas de enseñanza y el saber pedagógico y disciplinar de las/os docentes universitarias/os (Zabalza et al. 2009; López y Carassai 2014, Pierella 2017; Pérez 2019) -la elección de este grupo de investigaciones se debe a la concepción de docente universitario que adoptó esta investigación-. Estas/os autores plantearon que en el nivel superior no es requisito contar con formación docente para dar clases, la mayoría de las/os profesoras/es universitarias/os se consideran expertas/os en su disciplina académica donde su conocimiento se encuentra estructurado en su saber disciplinar. Concluyen que estas/os aprendieron a dar clases mediante la experiencia, de su trayectoria académica, con los errores, aciertos y fracasos a lo largo de sus prácticas como docentes.

Por otro lado, el tercer grupo de estudios se relaciona con la innovación y la mejora de las prácticas de enseñanza, para las/os autores de este grupo, dicha mejora puede ser lograda a través de la inclusión de tecnologías (Lion 2005; Maggio 2014; Borgobello et al. 2017; Carvajal et al 2018; Moreira 2018; Lion y Maggio 2019) -se realizó esta selección debido a que el fin de esta investigación es aportar conocimiento para mejorar y potenciar las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la actualidad-. Estos estudios entienden que las tecnologías no definen una “buena clase”, ya que aun con estas se podría seguir reproduciendo prácticas tradicionales. Son las/os propias/os docentes quienes evalúan la incorporación de tecnologías en función de las potencialidades de cada uno de los soportes y de su fuerte impacto en el aprendizaje de sus estudiantes. Un dato importante que brindan es que son pocas/os las/os profesoras/es que incorporaron tecnologías a sus clases, muchas/os de ellas/os no lo hacen por falta de capacitación, de recursos técnicos y tecnológicos tanto personales como institucionales.

Con respecto a los trabajos que indagaron distintos aspectos de las prácticas de enseñanza durante la pandemia, se pudieron identificar dos líneas de estudios. Una de ellas se relaciona con las experiencias vividas y la valoración de las/os docentes al transitar la contingencia (Pequeño et al. 2020; Cespedes et al. 2022). Estas/os autores hicieron referencia a que sentimientos como el malestar, insatisfacción y sobrecarga de trabajo se encontraron presentes en algunas/os de las/os docentes. Por otro lado, se encontraron con personas que valoraron como positiva y/o regular la experiencia destacando el trabajo en equipo entre docentes. Ambas investigaciones concluyen que es importante la capacitación para la inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza junto con “una nueva cultura institucional que dé posibilidad y habilite modalidades vinculares pertinentes para este nuevo escenario de enseñanza” (Pequeño et al. 2020, p. 16).

La segunda línea de estudios se centra en la caracterización de las prácticas de enseñanza de las/os docentes durante la pandemia (Chanto y Peralta 2021; Monetti y Baigorria 2020; Roderia y Walker 2021; Solís et al. 2021). Los estudios coinciden en que la reorganización repentina de las clases durante la contingencia implicó en algunas personas un cambio “fácil” debido a que contaban con capacitaciones o tenían formación en EaD. No obstante, para otras personas no fue lo mismo, atravesaron el contexto con variadas dificultades y retos ya que se vieron obligadas a reinventarse rápidamente.

Entre los cambios más nombrados se encontraron la apropiación -o el intento de apropiación- de las tecnologías digitales, el equipamiento de elementos para acompañar las

clases, modos de relacionarse con las/os estudiantes y sus pares, revisión de contenidos, estrategias pedagógicas y didácticas, formas de evaluación, plataformas digitales, etc. Cabe destacar, que se consideran relevantes las investigaciones realizadas por Monetti y Baigorria (2020) y Rodera y Walker (2021) debido a que desarrollaron sus estudios con el mismo recorte espacial que la presente investigación.

Por último, existen líneas de investigación que se centran en las prácticas de enseñanza en el período inmediatamente posterior a la finalización de la pandemia y es aquí donde se inserta este estudio. Las discusiones sobre la vuelta a la presencialidad resultan escasas debido a la inmediatez del contexto. No obstante, se pueden apreciar dos grupos de estudios. El primero analizó la posibilidad de incorporar la modalidad híbrida en las universidades luego de la experiencia de la pandemia (Viera 2021; Del Valle y Rodríguez de Miñón 2022, Saientz y Abdala 2022, Montero y Delia 2023 y Torres et al. 2023). Se piensa a esta modalidad como una nueva forma de incluir a aquellas/os estudiantes que tienen dificultades -ya sea personales, de traslado, trabajo, etc- para asistir a la universidad.

Estas/os autoras/es coincidieron que es posible incorporar la hibridez a las clases universitarias pero para lograrlo se requiere de capacitación docente, cambios, inversión institucional, políticas, marcos estratégicos y comprender que requerirá de dedicación, tiempo y competencias relacionadas a las tecnologías digitales por parte de las/os docentes. Sobre todo, que estas/os últimos se encuentren abiertos a la innovación ya que no alcanza con solo incorporar tecnologías digitales para generar una propuesta innovadora. Esto no resulta una novedad debido a que es una discusión que se brindaba dentro del grupo de investigaciones antes de la pandemia que abordaban las prácticas de enseñanza y las tecnologías, desarrolladas anteriormente.

Por su parte, se destaca el estudio realizado por Montero y Delia (2023) ya que plantea que es importante transformar el modelo institucional si se quiere comenzar a hibridar las prácticas de enseñanza, sobre todo en aquellas casas de estudios donde la presencial siempre fue la protagonista. Disminuir la resistencia docente pero también brindar seguimiento y acompañamiento. El objetivo no es reemplazar una opción pedagógica por otra si no darle lugar e importancia a las dos (presencialidad y virtualidad) por igual.

Las/os autoras/es expresan que si bien se observan dificultades estructurales y recursos por parte de las instituciones existe una preocupación por estas por la actualización docente y

el equipamiento de las tecnologías. Sumadas a las nuevas demandas de formación ya sea instrumental o didáctica por parte del cuerpo docente de las instituciones ya que no fue lo mismo enseñar en la presencialidad plena es decir, antes de la pandemia, durante la misma y en el nuevo contexto postpandémico.

La segunda línea de este grupo de investigaciones, se centró en las decisiones políticas de las instituciones y cómo estas influyen en las prácticas de enseñanza en un contexto de postpandemia (Moran y Álvarez 2023). Estas autoras explican que cada institución tiene su propio estilo y cultura que le permite resolver “problemas” de una determinada manera, con formas particulares de circulación de información, generación de conocimiento, prácticas, relación entre personas, etc. Es por ello que es de suma importancia pensarlas en el contexto en el que se desenvuelven.

Coinciden con los grupos de investigaciones anteriores con respecto a que la enseñanza no fue la misma en desde la pandemia y analizan la organización pedagógica de una materia que incluía tecnologías digitales a través de las distintas normativas y regulaciones institucionales en tres periodos (antes de la pandemia, en pandemia y postpandemia). Concluyen con que las decisiones institucionales afectan a las prácticas de enseñanza sea cual fuere el contexto en el que se estén desarrollando y que la enseñanza se encuentra atravesada por supuestos institucionales particulares. En la actualidad, a pesar de que existe la presencialidad con posibilidad de hibridar siguen existiendo acciones institucionales que priorizan la presencialidad.

Lo expuesto plantea que la pandemia, dejó en evidencia e impulsó con más fuerza, discusiones sobre las prácticas de enseñanza que llevan larga data en la agenda de las/os investigadores. A su vez, el contexto de enseñanza remota de emergencia llevó a que se comenzaran a realizar más investigaciones sobre la salud (física y mental) de quienes se encuentran involucrados en las prácticas de enseñanza.

Por su parte, la postpandemia habilitó nuevas líneas de investigación para seguir pensando y repensando la enseñanza universitaria. La introducción de la hibridez como opción pedagógica invita a seguir reflexionando sobre las prácticas de enseñanza y todos los factores que la rodean.

Marco Teórico

Esta investigación al centrarse en la enseñanza en el nivel superior toma como referencia a la **Didáctica Universitaria**. En este sentido, Lucarelli (2022) plantea que este tipo particular de disciplina aborda la enseñanza universitaria desde una mirada multidimensional, considerando lo social, lo político, lo económico, lo cultural, lo subjetivo, como también el contexto. Este último se encuentra definido por el contenido disciplinar, profesional, por las condiciones institucionales, el ámbito comunitario y los sujetos que enseñan y aprenden a través de sus relaciones con el conocimiento.

La autora hace referencia a que además de considerar el contexto social, se debe tener en cuenta que las universidades tienen sus características organizativas y gobiernos propios, generando formas particulares de participación de los sujetos, dinámicas y sistemas de relaciones institucionales que impactan en las aulas y en las prácticas cotidianas. De acuerdo con lo anterior, el ámbito político institucional es un aspecto importante para enmarcar las prácticas que se llevan adelante dentro de las universidades.

La enseñanza universitaria es abordada en esta investigación como objeto de estudio desde el concepto de **prácticas de enseñanza** que ha sido referenciado por diferentes autoras/es. Particularmente Aiello (2005), reconoce que estas prácticas de enseñanza son “una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que sólo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve” (p. 1), es por esto que esta autora, al igual que Zabalza et al. (2009) y Davini (2015), sostienen que si se tiene como objeto de estudio las prácticas de enseñanza, es importante observar cómo las/os actoras/es interpretan las situaciones que llevan adelante, comprender los porqués, conocer sus intenciones, los significados que les asignan, motivaciones, creencias, valores, etc.

En este sentido, se toma como referente a Davini (2015) quien plantea que la programación de la enseñanza es importante para la organización de futuras actividades a desarrollar, orientando los logros de acuerdo al contexto y sus estudiantes. Al realizarla de manera anticipada “facilita la reflexión acerca del para qué, el qué y el cómo concretar sus intenciones” (p.85) funcionando como una “hipótesis de trabajo”. La autora expresa que existen componentes mínimos para dicha programación que se relacionan entre sí y no necesariamente tienen que ser pensados de forma lineal, la modificación de uno puede implicar la posterior

transformación de los otros y esto es lo que lo hace un proceso dinámico y reflexivo. Estos componentes son:

- Los *propósitos* y los *objetivos* que orientan al resto de los componentes. Los primeros, reflejan las intenciones de las/os docentes al momento de pensar su propuesta de enseñanza y los segundos, se vinculan con los aprendizajes que se espera que las/os estudiantes alcancen, teniendo en cuenta sus perfiles y el grupo en general.
- La *organización de actividades, momentos y tareas* que realizarán las/os estudiantes en pos de lograr el aprendizaje, desarrollando capacidades, habilidades, asimilando los *contenidos* propuestos por las/os docentes (informaciones, actitudes, conceptos, etc).
- Algunos aprendizajes al ser más complejos requieren de *tiempos* para alcanzarlos ya que demandan más práctica de la actividad, es por ello que se debe considerar este factor para la enseñanza. Al igual que prever los *materiales y recursos* para acompañar las actividades y tareas, brindando experiencias e interacciones con diversos materiales para construir capacidades en las/os estudiantes como también recursos, para ofrecer distintos modos de representación del conocimiento.
- El manejo del *espacio* y las *tareas en el aula*. Este último es el lugar donde se vinculan las/os estudiantes con sus docentes, el ambiente de aprendizaje y enseñanza. Los espacios pueden ser variados ya que son pensados en pos de los propósitos de la enseñanza y aprendizaje.
- Las *estrategias* para la organización de actividades y *dispositivos* como el conjunto de estrategias. Se pueden utilizar en distintas situaciones según objetivos, temas, problemas y etapas de aprendizaje (estas pueden ser: estudios de casos, trabajos de campos, pasantías, seminarios, etc).

Cabe destacar que, si bien el término “programación de la enseñanza” proviene del enfoque tecnológico donde el propósito es superar esta visión y tomarla como una de las fases en el “desarrollo de un curso al mismo tiempo que el espacio en el cual es posible dedicar más tiempo a la reflexión sobre la enseñanza y su relación con la finalidad y los supuestos que la orientan” (Araujo, 2008, p. 75).

Por otro lado, siguiendo a Davini (2015) las prácticas “se transforman y renuevan a lo largo del tiempo en función de los cambios sociales, de los avances del conocimiento especializado y de la experiencia” (p.105). El avance y la evolución de las tecnologías dentro de la sociedad genera su introducción en diversos ámbitos, uno de ellos es el educativo, dando

lugar a la existencia de propuestas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales. Esto implica una reconfiguración de dichas prácticas en torno a su posible transformación, se producen nuevos cambios y creaciones a raíz de su puesta en marcha, “emergen nuevas creaciones, es decir, pequeñas o grandes, diferentes formas y materialidades que provocan lo que denominamos la reconfiguración de la práctica de la enseñanza” (Monetti, 2018, p. 205). Siguiendo a la autora, las tecnologías transforman los espacios de enseñanza, produciendo nuevas actividades, como también enseñanzas, nuevas vinculaciones entre docentes y estudiantes.

En este sentido, Maggio (2012) plantea que se pueden caracterizar las prácticas de enseñanza universitarias que incluyen tecnologías digitales de dos formas. Una de ellas es la *inclusión efectiva*, le corresponden aquellas situaciones en las que las/os docentes no introdujeron las tecnologías por sus propias intenciones en pos de mejorar sus clases, su utilización se basa en factores externos (políticos, económicos, institucionales, etc.). En este tipo de inclusión, las tecnologías se utilizan pero el/la docente no reconoce su potencial, ni genera prácticas que tengan una experiencia cualitativamente distinta. En segundo lugar, se encuentra la *inclusión genuina*, esto significa que las/os profesoras/es introducen tecnologías en sus clases debido a que favorecería la comprensión de los contenidos. Para la autora, las/os docentes que realizan una inclusión genuina de las tecnologías digitales no actúan por moda, ni por presiones externas. Si no que su elección es consistente y corresponde al orden moral, reconociendo el valor de las tecnologías en los campos de conocimiento disciplinares, de acuerdo al contexto social/histórico en el que nos encontramos inmersos.

En esta indagación, las tecnologías digitales se las piensa más allá de lo artefactual, son espacios o entornos en donde suceden procesos, es decir las personas interactúan entre sí, elaboran contenidos e intercambian. Estas pueden pensarse como:

dispositivos físicos, aplicaciones y entornos digitales; ambientes socialmente habitados, que implican procesos, formas de ser y hacer, relaciones de poder, prácticas de control; lenguajes que permiten representar, conocer y vincularse con el mundo; espacios de construcción de subjetividades, vínculos, conocimiento y ciudadanía; espacios de producción, circulación y consumo de contenidos digitales. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021, p.25)

Por otro lado, al pensar las prácticas de enseñanza, debemos considerar que en el nivel superior universitario suelen llevarlas adelante profesoras/es quienes, algunas/os son personas que no tienen formación docente, es decir formación en un campo de saber específico (el de su disciplina) y existen otras/os quienes tienen además, formación pedagógica-didáctica. En términos de profesión, las/os primeras/os se identifican con un campo específico y su identidad de profesor/a se construyó dentro de la vivencia de la enseñanza, en la carrera académica, en los mismos espacios donde enseña. Toman a la docencia como “actividad laboral complementaria, “vocacional”, o como refugio cuando encuentran dificultades transitorias o permanentes para insertarse en su campo profesional” (Tenti Fanfani, 2021, p. 21) e incluso como complementaria o paralela a la investigación y/o extensión. En cambio, para las/os segundas/os, al tener una formación pedagógica-didáctica específica, la docencia sería identificada como su profesión.

Siguiendo lo anterior, en cuanto al análisis de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales, es interesante considerar las distintas dimensiones que configuran el trabajo de enseñar. Siguiendo Walker (2016), las dimensiones son: la categoría docente, el área disciplinar, la institución a la que pertenecen las/os docentes, ser profesor/a de una materia práctica o teórica, la antigüedad en la docencia universitaria, el género. Se considera que estas condiciones, al igual que las distintas tareas de las/os docentes (como investigación, gestión y extensión) influirían al momento de tomar la decisión de incluir tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza.

Lo anterior se debe tener en cuenta al situarnos en el contexto de pandemia, a partir de las medidas de aislamiento como modo de preservación de la salud, la enseñanza universitaria adoptó herramientas y estrategias de la EaD. Se toma como referentes a García Arieto (1999, 2021), Crespo Antepara (2021) y Céspedes et al. (2022) quienes plantean la necesidad de hacer una distinción entre EaD y la denominada educación remota o enseñanza remota de emergencia ya que no son lo mismo. La primera tiene una estructura organizada, las instituciones que la implementan tienen una lógica pedagógica específica cuidadosamente planificada y disponen de herramientas tecnológicas. Por otro lado, el/la estudiante organiza su tiempo en el desarrollo de actividades asincrónicas y no es necesaria la interacción entre esta/e y las/os docentes. Otro aspecto a destacar es que este tipo de educación, se viene desarrollando desde los años setenta cuando la universidad tradicional presencial no pudo dar respuesta a la explosiva demanda del acceso a la educación superior. Desde ese entonces que la EaD se expande rápidamente en todo

el mundo y comienza a generar dinámicas internas específicas que la hacen diferenciarse de otro tipo de educación.

En cambio, la enseñanza remota de emergencia debido al cierre de las instituciones educativas, es entendida como una medida de respuesta rápida ante la contingencia por COVID-19. Su objetivo no es desarrollar una educación potente, sino que trata de proporcionar acceso temporal a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin tiempo de diseñar estrategias y sin recursos -o en algunos casos contaban con los mínimos-, lo cual lleva en distintas ocasiones, a replicar la educación presencial. Además, otro factor es que nunca antes se había desarrollado algo parecido. La experiencia más cercana fue en el año 2009, cuando surgió un nuevo brote de gripe más contagioso y fuerte que el estacional. La conocida “Gripe A” o “Virus H1N1”.

Esta gripe surgió en México y se fue expandiendo al resto del mundo. Debido a sus altos niveles de contagio las primeras acciones que predominaron fueron “la difusión de las diferentes medidas preventivas en la población en general” (Echeverría Zuno, et al. 2010, p. 384) en pos de preservar la salud de las personas. Entre estas medidas se encontraba el cierre preventivo de los establecimientos educativos, durando solo unas pocas semanas. Sin lugar a dudas, la pandemia por “Gripe A” no se compara con la pandemia por COVID-19.

Lo expuesto invita a cerrar este apartado retomando las ideas de Davini (2015). Las personas no son “ejecutoras” de lo que hacen, sino que disponen de un tiempo para la reflexión, para las decisiones personales y profesionales. Las prácticas de enseñanza “implican situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones” (p. 29). Esta toma de decisión aunque sea individual, deviene siempre de la reflexión crítica de los conocimientos especializados de cada docente, de las necesidades de las prácticas y la experiencias previas como también, la influencia de otras prácticas realizadas por colegas. Si bien la enseñanza remota de emergencia significó un desafío para las/os docentes, se considera que la pospandemia habilita, en algunos casos, a la toma de decisión de “nuevas prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales” o una reconfiguración de las mismas a partir de la reflexión de lo vivenciado y de los cambios institucionales que se desarrollan en la UNS.

Estrategia Metodológica

Esta investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo ya que “su interés se centra en comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos” (Capocasale Bruno, 2015, p. 44), entender los significados y cómo funciona el mundo, los comportamientos y las prácticas realizadas por las personas en la cotidianidad. Se adopta un enfoque cualitativo, el cual “consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un mismo sistema social” (Hernandez-Sampieri et al. 2003, p. 10), comprenderlo en su ambiente natural.

El proceso de recolección de datos se basó en dos momentos. El primero de ellos consistió en entrevistas con informantes claves, es decir, con referentes de la DirEaD de la UNS donde brindaron, desde su perspectiva, cuáles son los Departamentos Académicos que más requieren la asesoría y/o capacitación de la DirEaD; cuáles son las capacitaciones que más realizan las/os docentes; cuáles son los motivos/intenciones que las/os llevan a realizarlos; qué necesidades y/o demandas identifican en las/os profesoras/es que incluyen tecnologías en la UNS; entre otras.

Se destaca la relevancia de la entrevista realizada a las profesionales que integran la DirEaD⁴ ya que son el contacto directo con aquellas/os docentes que utilizan tecnologías digitales en sus clases. A su vez, brindaron un seguimiento de los Departamentos Académicos y docentes que más cercanía tienen con la asesoría y acompañamiento de la Dirección. La intención de este primer momento era identificar y seleccionar una muestra de docentes que utilicen tecnologías digitales en sus prácticas de enseñanza en la actualidad.

De acuerdo con lo anterior, se tomó la decisión de constituir la muestra con 7 (siete) docentes pertenecientes a las distintas Unidades Académicas de la UNS ya que de esta manera se puede considerar como son tomadas las políticas institucionales macro al interior de cada Departamento Académico, como también, intentar recuperar las distintas culturas Departamentales y perspectivas/experiencias docentes. Dichos Departamentos son Ciencias de la Salud, Agronomía (reconocidos por la DirEaD como unos de los departamentos que más solicitan asesoramiento), Economía y Humanidades.

Cabe destacar que en un primer momento la muestra se encontraba constituida por 9 docentes. Las/os restantes que faltan eran pertenecientes al Departamento de Ciencias de la

⁴ Ver anexo II.

Educación y al Departamento de Ciencias e Ingeniería de la Computación. No obstante, debido al temporal ocurrido el día sábado 16 de diciembre del año 2023, la situación de emergencia que se encontraba la ciudad, sumado a la cercanía de las fiestas y fin de año, no se lograron reprogramar las entrevistas con esas/os docentes.

Por otro lado, el segundo momento de la investigación. Se centró en la recolección de datos. Considerando que esta tesina se centró en la reconfiguración de la organización y programación de la enseñanza en contexto postpandemia, se realizaron entrevistas semiestructuradas a las/os docentes de los departamentos mencionados anteriormente⁵. Es una muestra “por conveniencia” formada por aquellos casos que se encuentran disponibles y a los cuales se tiene acceso para obtener más información (Hernández-Sampieri et al. 2003). En estas entrevistas se indagó sobre condiciones de trabajo y formación, sobre las prácticas de enseñanza en pandemia y postpandemia, como incluyen tecnologías, con qué sentido, materiales y recursos que utilizan, actividades y tareas pensadas para las/os estudiantes, formación disciplinar y tecnológica, el interés por las tecnologías. Se realizaron diversas preguntas que invitaban a la reflexión de sus prácticas y experiencias durante la contingencia, etc.

A su vez, para complementar las entrevistas y considerando que la programación y organización de la enseñanza se centra en cómo las/os docentes piensan sus clases, el por qué, con qué intenciones, etc. donde “programar la enseñanza es indispensable para asegurar una buena marcha de las actividades y orientar sus logros” (Davini, 2015 p. 84), se les solicitó documentos como programas y cronogramas de distintos años para conocer cómo fueron elaborados y pensados en las distintas etapas de la vuelta progresiva a la presencialidad -cabe destacar que solo 3 docentes de las 7 entrevistadas compartieron sus programas y cronogramas-

Por otro lado, se analizaron tres encuestas realizadas a diversos docentes de distintos Departamentos de la UNS durante los años 2020, 2021, 2022, que sirvieron como complemento de los demás instrumentos⁶.

Luego de que las entrevistas fueron transcritas y ordenadas, de que se analizaron las encuestas y los documentos de las cátedras, se codificó la información de forma manual, es

⁵ Ver anexo III.

⁶ Encuesta realizada por la DirEaD a todas/os docentes de la UNS en el año 2020, encuesta realizada por Julieta Rodera en su tesina de grado en el año 2021 y encuesta realizada por Monetti y Baigorria en una investigación, en el año 2022.

decir, se agruparon los datos en categorías (ideas, conceptos, temas) a partir de la teoría construida alrededor del objeto de estudio, elaborada en base al marco teórico, el estado del arte, la entrevista a las DirEaD y otras que surgieron del método de comparación constante entre las encuestas y entrevistas realizadas que responden a los objetivos de esta investigación.

Estos “códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación” (Fernandez Nuñez, 2006, p. 4). Para un análisis más ordenado se realizó un cuadro⁷ con categorías, dentro de ellas, sus respectivas subcategorías y la relación con los objetivos específicos.

Luego, se utilizó el método de comparación constante donde el/la investigador/a recoge, codifica y analiza los datos de forma simultánea, “se compara entrevista (u otra fuente de datos) contra entrevista (u otra fuente): de aquí surgen las categorías. Luego, cuando la teoría emerge, se comienzan a comparar los nuevos datos que se van recolectando con las categorías teóricas” (Vasilachis, 2006, p. 156).

⁷ Ver anexo I.

Capítulo I: ¿En qué contexto se piensan las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la postpandemia?

Este capítulo denominado ¿En qué contexto se piensan las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la postpandemia? tiene como fin realizar una contextualización institucional y nacional. En primer lugar, se podrá apreciar una breve descripción histórica de la UNS. Seguidamente, se realizará una descripción del contexto nacional de los SIED, para luego comenzar con los diversos cambios que se fueron llevando a cabo al interior de la UNS con respecto a su SIED y su DirEaD para arribar al momento actual en el que se desarrolla la presente investigación.

Sobre la UNS. Breve reseña

La UNS fue creada el 5 de enero de 1956, siendo una de las primeras 10 universidades nacionales creadas en el país. Esta casa de estudios organiza su estructura académica por Departamentos, a diferencia de otras instituciones que lo hacen por Facultades, lo que le permite “una estructura administrativa menor y permiten la flexibilidad y transversalidad en el conocimiento. Así, las unidades académicas no deben crear para sus carreras las materias que otras dictan para las suyas, lo que permite a los alumnos cursarlas en ellos” (Universidad Nacional del Sur [UNS], s.f). Esto favorece “la interdisciplinariedad en la investigación científica y la interacción entre docentes y alumnos de diversas disciplinas, con el enriquecimiento pedagógico y cultural que ello significa” (Plan Estratégico UNS, 2013, p. 15).

Esta universidad cuenta con 67 carreras de grados distribuidas entre 17 Departamentos. Además, dispone de 3.331 cargos docentes activos (Anuario UNS 2023) incluyendo las carreras de grado y pregrado de todos los departamentos académicos. Cabe destacar que, como es una universidad nacional “los cargos docentes se clasifican según las categorías de profesores – titulares, asociados y adjuntos- y auxiliares –asistente (jefe de trabajos prácticos) y ayudante- los cuales podrán ser desempeñados mediante una dedicación exclusiva, semiexclusiva o simple” (Rodera, 2021, p.28).

En relación con lo anterior, de acuerdo al Reglamento de las Funciones de las/os docentes en el Nivel Universitario (2021), la dedicación exclusiva consiste en desempeñar “tareas docentes de acuerdo a la asignación de funciones dispuesta por el Consejo Departamental, las que deberán ser como mínimo el 25% de la carga horaria total” (Art. 15 b) contemplando la cantidad de estudiantes, las características de los espacios curriculares, el

plantel docente que constituye la cátedra, garantizando las clases de consulta, exámenes, entre otras. Las/os docentes con este tipo de dedicación les corresponde una carga horaria de cuarenta (40) horas semanales. Por su parte, la dedicación semiexclusiva desempeña las mismas funciones que un/a docente con dedicación exclusiva, con la única diferencia que su carga horaria es de veinte (20) horas semanales y la designación de las funciones dispuestas por el Consejo Departamental deberán tener como mínimo un 50% de su carga horaria total. Por último, la dedicación simple sigue la misma línea que la dedicación semiexclusiva pero en ese caso su carga horaria es de diez (10) horas semanales.

Si tomamos los datos del año 2023, la UNS cuenta con un total de 35451 estudiantes activos, es decir, alumnos que no han egresado ni han sido dados de baja en ninguna carrera (Universidad Nacional del Sur [UNS], s.f).

SIED (a nivel nacional)

La EaD surge con cursos en el ámbito no formal por correspondencia con fines comerciales. Es en la segunda mitad del siglo XX, que comienza a formalizarse esta opción educativa en distintas instituciones del mundo. Particularmente en Argentina, en el año 1995, se sanciona la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) donde se desarrolla una Comisión de Educación a Distancia convocada por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Su objetivo era “analizar las condiciones legales y académicas que el Ministerio debía considerar para la autorización de carreras a distancia ofrecidas por las universidades, en el marco de su autonomía y de las restricciones existentes en la LES y sus decretos reglamentarios” (Araujo y Walker, 2020, p.125).

En este sentido, siguiendo a las autoras mencionadas anteriormente, desde la sanción de la Ley de Educación Superior, la EaD comenzó a expandirse formalmente en el país, lo que provocó una serie de regulaciones y ajustes para definir pautas comunes para desarrollar y evaluar las propuestas a distancia. La Resolución 1717 aprobada en el año 2004, intentó dar un reconocimiento a la modalidad pedagógica a distancia ya que suponía un avance respecto a la planificación institucional, solicitó explicaciones sobre características tecnológicas, la viabilidad presupuestaria, distinguió entre los niveles de grado y posgrado, delimitó la educación presencial, semipresencial y a distancia e involucró como regulador de la acreditación a la CONEAU.

Con respecto a la anterior normativa, se le criticó que otorgaba una excesiva importancia a los requisitos para solicitar validez y reconocimiento de títulos de carreras a distancia debido a que superaban los de las carreras presenciales. Además, cada propuesta a distancia se evaluaba aisladamente con “independencia de su inserción institucional. Cada carrera a distancia que se presentaba ante el Ministerio debía formular la fundamentación de su modelo educativo de ED” (Roig y González, 2018, p. 154).

Luego de que la Resolución 1717 rigiera por 13 años, esta misma fue derogada por la Resolución 2641/17, la cual introdujo por primera vez, los criterios y estándares para la validación de los SIED, reconociéndose la especificidad en el contexto institucional. Este sistema constituye el “conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia” (Ministerio de Educación y Deportes, 2017, p. 5).

Así, a partir de este momento para la acreditación de carreras nuevas o de las que están en funcionamiento, las instituciones universitarias deben someterse a una evaluación externa, por parte de la CONEAU. Es decir, se evalúan las condiciones bajo las cuales dictan carreras a distancia a fin de obtener el reconocimiento oficial y la validez nacional de las titulaciones otorgadas. El proyecto en el que cada institución presenta el SIED debe incluir la definición de los fundamentos, criterios y las proposiciones de concreción de propuestas educativas dictadas o a dictarse a distancia.

Otro dato a destacar es que otorga mayor precisión a la regulación para la modalidad a distancia y presencial detallando que es a distancia, cuando la carga horaria no presencial es superior al 50%, si la carga horaria es menos del 50% es presencial. Por otro lado, para las carreras presenciales donde “la cantidad de horas no presenciales se encontrara entre el treinta por ciento (30%) y el cincuenta por ciento (50%) del total, deberán someter a evaluación el SIED” (Araujo y Walker, 2020, p. 140). No obstante, a esta última distinción se puede optar por distancia, presencial o entre el 30 y el 50%.

La normativa 2641/17 significó un cambio ya que “se pasa a evaluar las condiciones institucionales que hacen posible buenas prácticas en el campo. Aunque también se evalúan criterios y principios generales sobre las cuestiones didáctico-tecnológicas, estas no aparecen con la centralidad que tenían en la anterior” (Roig y González, 2018, p. 155). Lo que se evalúa ahora es la institución a través de su SIED.

A fines del año 2023, el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Res. Ministerial 2599/23 deja sin efecto a la Res. Ministerial 2641/17. Esta nueva normativa surge tras la pandemia, donde se generaron diversas discusiones sobre la implementación de nuevas situaciones y prácticas pedagógicas y didácticas. Dentro de sus diversos puntos, un aspecto importante es que define a las actividades académicas sincrónicas como actividad presencial, siempre y cuando se garantice la participación de los estudiantes con sonido y visibilidad de calidad, que la institución cuente con un espacio donde puedan asistir aquellas/os estudiantes que no cuenten con conectividad, y que este mismo esté dotado de todos los recursos y condiciones para la necesaria interacción de los participantes. Finalmente, esta normativa define la carga horaria destinada a este tipo de actividades sincrónicas.

EaD, SIED en la UNS y los cambios institucionales desde la pandemia

Los primeros contactos de la Universidad Nacional del Sur (UNS) vinculados a la educación con tecnologías comenzaron en el año 2004 con la creación de la Secretaría General de Posgrado y Educación Continua (SGPyEC). Esta misma estableció “su incumbencia en el desarrollo de la EaD” (Ferracutti et al. 2021, p. 226). Seguidamente, en el año 2005 la institución creó el área Continuar.UNS para colaborar con proyectos educativos mediados por tecnologías y de EaD, participación de redes de EaD, organización de congresos nacionales e internacionales de EaD, capacitación de personal en EaD, entre otras tareas.

En los años 2006 y 2007 la UNS participó en la organización de jornadas nacionales e internacionales de EaD. Posteriormente, en los años 2008 y 2009 comenzaron a desarrollarse proyectos de EaD en todos los niveles educativos, defensas de tesis a distancia, programas de actualización profesional, cursos, seminarios, etc.

Por otro lado, con el plan estratégico de la UNS en 2012 se propuso un Proyecto de Fortalecimiento del Área de Educación a Distancia para robustecer e incrementar los recursos humanos y el área técnica de la EaD en la institución.

Por su parte, en el año 2016 a raíz de una propuesta en conjunto del Departamento de Ciencias de la Administración; la Secretaría General Académica (SGA); y la SGPyEC, el CSU de la UNS aprobó el Régimen de Estudios de la Modalidad a Distancia. Luego, en el año 2017, a través de la SGA y la SGPyEC de la UNS se comenzó a pensar en la EaD en el marco de un SIED (Res. Ministerial 2641/17).

En el año 2018, con la Res. CSU 137/18⁸ se creó la CAED “en el ámbito de la SGA, la CAED compuesta por dos representantes de cada una de las unidades académicas y uno de cada servicio centralizado, vinculado con la EaD” (Ferracutti et al. 2021, p. 229). En dicha resolución se detalló que el objetivo de la Comisión es asesorar en cuestiones pedagógicas, tecnológicas y de gestión para el desarrollo de la EaD en la UNS, siendo su propósito principal el fortalecimiento del SIED UNS.

En este sentido, la DirEaD en la UNS se creó en el año 2019 con la Res. 330/19 y se estructuró en tres divisiones: la primera de ellas es *Asesoramiento y Capacitación*; pensada para brindar asesoramiento a las/os docentes, llevar adelante cursos, carreras y proyectos a distancia. También es la encargada de las normativas, aspectos educativos, tecnológicos y comunicacionales, planificación de capacitaciones y el seguimiento de las carreras. La segunda división es la de *Diseño de Contenidos*; quienes, de forma interdisciplinaria, elaboran materiales educativos digitales teniendo en cuenta principios pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos. Por último, se encuentra la división de *Tecnologías Educativas*; esta misma se encarga de identificar los recursos y usos de las tecnologías educativas para desarrollar propuestas de enseñanza y aprendizaje. Recibe apoyo de la Dirección General de Sistemas Informáticos y de la Dirección de Medios Audiovisuales. (CONEAU, 2019).

Esta Dirección depende de la SGA de la UNS y además de trabajar con dicho organismo, también se encuentra vinculada a la SGPyEC; Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria; Secretaría General Técnica; y los Departamentos Académicos. La misión de la DirEaD es gestionar y desarrollar una estructura institucional fortalecedora en la UNS a través del SIED (Res. 330/19).

Este último fue validado en el mismo año por CONEAU con la Res. 229/19, se conformó con tres estructuras. La primera es la *Académica*, que junto con otras unidades académicas y comisiones curriculares gestionan los documentos y servicios de información pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje. En segundo lugar, se encuentra la estructura *Administrativa*, que con diversos ámbitos vinculados a la gestión, se encargan de la administración de títulos, tramites de desempeño académico de las/os estudiantes, gestión de convenios con otras universidades nacionales e internacionales, inscripciones, pases de carrera, reconocimientos de equivalencias, entre otras actividades. Por último, se encuentra la estructura

⁸ Fue modificada posteriormente con la Res. CSU 82/2020.

Técnica, encargándose de los servicios de información, plataforma Moodle-UNS, conectividad, materiales didácticos audiovisuales y seguridad informática (Ferracutti. et al, 2021).

El propósito de dicho sistema es favorecer el aprendizaje e integración de las/os estudiantes con modelos pedagógicos mediados por tecnologías; de esta manera se piensa generar oportunidades de acceso a la Educación Superior superando las barreras de espacio y tiempo a quienes tienen que, por diversos motivos, realizar su actividad académica con otros compromisos (por ejemplo, laborales) (Res. 139/18).

Tal como expresaron Ferracutti. et al (2021), la CAED fue organismo importante para la gestión del SIED, como fortalecedor y promotor de la EaD, es por ello que ante la creación de la DirEaD y la formalización del SIED UNS, se evidencia la necesidad de repensar la reglamentación relacionada con la CAED con respecto a su composición, las/os actoras/res intervinientes y sus mecanismos de funcionamiento. Ante esta situación, el 12 de marzo del año 2020 se modifica la Res. CSU 137/18 por la Res. CSU 82/2020 en donde se detalló e incorporó que la coordinación de la CAED quedará a cargo de un representante cuya formación sea especializada en la opción pedagógica.

Como se mencionó anteriormente en la introducción, en el año 2020, específicamente el 11 de marzo se declaró la pandemia por COVID-19, donde la OMS recomendó mecanismos de respuesta ante la emergencia del momento. En el caso de Argentina, el presidente electo decidió decretar el ASPO donde se prohibieron todas las actividades culturales, recreativas, deportivas, religiosas y toda aquella que implique la concurrencia de personas.

De acuerdo al contexto, particularmente la UNS tomó la decisión de suspender las clases presenciales a través de la Res. CSU 172/20, planteando el cierre y la restricción del ingreso en todos los edificios y las instalaciones de la universidad y “exime del deber de asistencia al lugar de trabajo a todo el personal docente manteniendo la obligación de realizar su tarea habitual u otra análoga desde su domicilio, cuando sea posible” (Monetti. et al 2020, p. 3). Por otro lado, con la Res. CSU 183/20, la universidad autorizó a las/os docentes a tomar exámenes finales y parciales en la modalidad no presencial, considerando las características de la asignatura, el criterio del docente y el medio de comunicación que se considere apropiado.

Si bien la UNS tenía un SIED aprobado, las circunstancias del momento llevaron a la creación del Comité de Emergencia, junto con sus Comités de Crisis al interior de cada Departamento Académico. Siguiendo con Gambón (2020), el Comité de Emergencia se ocupó

de producir documentos orientativos para destacar la importancia del dictado de cursos en la modalidad asincrónica, considerando a la plataforma oficial Moodle-UNS como medio accesible para la obtención de materiales, la planificación de actividades, como también, la relevancia de los objetos de aprendizaje en este nuevo contexto.

En el año 2020 al extenderse el ASPO, el CSU de la UNS establece pautas y acciones pedagógicas para el segundo cuatrimestre de ese mismo año, donde comienza a delinear un retorno a la actividad presencial con un protocolo de seguridad que resguarda la salud de las personas involucradas. De acuerdo con Monetti et al (2022) esa actividad presencial se encontraba limitada a “prácticas de evaluación y se contempla que se deberán establecer mecanismos de evaluación no presenciales para aquellos estudiantes que no residan en la ciudad o que pertenezcan a grupos de riesgo y se les imposibilite asistir a los exámenes” (p. 5).

Siguiendo a las mismas autoras, durante el año 2021, se fueron desarrollando distintas etapas para la progresiva vuelta a la presencialidad donde en primer lugar se volvieron a retomar los exámenes presenciales y en segundo lugar, se dispuso que se habilitaban aquellas actividades académicas presenciales de acuerdo al número de estudiantes, espacios disponibles en la universidad, índole de la asignatura, las posibilidades de las/os docentes y no docentes involucradas/os. Además de que se tenían que garantizar, en caso de realizar la clase presencial, oportunidad para aquellas/os estudiantes que se les dificulte (por diversos motivos) asistir a la institución.

Finalmente, el CSU determinó pautas para el primer cuatrimestre del año 2022, a través de la Res. 614/21. En esta disposición se propuso que los exámenes y las clases prácticas sean llevadas adelante en la modalidad presencial, a excepción de determinados casos contemplados por el CSU. Además, explicaba que las clases teóricas podían ser desarrolladas presencialmente o con “formato bimodal” cuando la infraestructura de la institución lo permitiera. Es en esta resolución que comienza a nombrarse e incorporar la posibilidad de llevar adelante la hibridez en la UNS.

Ya en el año 2022, con la Res. CSU 235/22 es que se materializan las prácticas de enseñanza híbridas o combinadas en la casa de estudios gracias a la consolidación del SIED UNS y los planes de Virtualización de la Educación Superior (VES I, II y III) brindados por el Estado.

En el año 2023, a través de la Res. CSU 601/23, la UNS modificó el nombre de la DirEaD. Específicamente expresa “Modificar el nombre de la Dirección de Educación a Distancia por el de Dirección de Educación a Distancia y Educación Continua, con dependencia de la Secretaría General Académica” (Art. 1). Esto es un paso importante ya que de esta forma se le brinda infraestructura a la educación continua, la cual se vincula con la educación a distancia y se encuentra mediada por tecnologías. Además, se establece un marco normativo a aquellas tareas de educación continua que se encontraba desarrollando la DirEaD.

Res. 235/22 y la hibridez

La decisión de virtualizar las clases para continuar con las propuestas pedagógicas-didácticas llevó a las/os docentes, en el año 2020 y 2021, a realizar sus prácticas de enseñanza dentro de un escenario inédito y desconocido adoptando rápidamente algunas estrategias de la EaD, entendiendo que la característica principal es la relación mediada por tecnologías a través de “variados soportes entre los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin co-presencia física y con mínima coincidencia temporal, puesto que la interacción diacrónica es la que se utiliza más a menudo en la mayoría de las propuestas de EAD” (Marotias, 2018, p. 12).

No obstante, la pandemia condujo a que diversas clases tuvieran que “plataformizarse y a la vez transformarse desde lo didáctico. La adopción de plataformas, sean cuales fuere, no implica por sí mismas la generación de propuestas a distancia” (Lion, 2022, p. 1357). Generando una diversidad de clases al interior de cada universidad de acuerdo a las características de cada institución y de cada docente.

Luego de diversas etapas que llevaban a la vuelta progresiva de la presencialidad y los cambios realizados al interior de la UNS nombrados en el apartado anterior, en abril del año 2022 se aprobó la Res. CSU 235/22, -de esta forma la UNS se convierte en la pionera en realizar una política institucional en relación a dichas prácticas de enseñanza-. Esta misma en el Artículo 1º expresa que avala “la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías, sincrónicas o asincrónicas, que se encuadren en el marco normativo vigente y se realicen en entornos virtuales regulados institucionalmente, posibilitando la identificación e interacción entre los participantes”. También aprobó programas analíticos de los espacios curriculares (asignaturas, materias, seminarios, etc.), la metodología que se prevé utilizar, el porcentaje de horas dedicadas a las actividades mencionadas y sus mecanismos de seguimiento, supervisión y evaluación.

Además, otro aspecto a destacar es que en el Artículo 3 indica que “la Secretaría General Académica, a través de sus dependencias competentes, promoverá la formación docente continua en estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías, y el desarrollo de capacitaciones en la temática” debido a que la institución cuenta con infraestructura y con recursos tecnológicos que permite transmitir en vivo una clase de manera que las/os estudiantes pueden optar por estar en forma presencial física o en forma presencial virtual.

Un dato curioso es que se titula con la palabra hibridación pero al analizar la resolución, en ningún momento se hace referencia a la palabra “hibridez” en el cuerpo de la misma. No obstante, se considera que existe una similitud en lo expresado en la normativa con los denominados aprendizajes combinados e hibridez. Estos últimos, teniendo en cuenta lo que plantea Lion (2022) resultan ser “combinaciones de formatos; de estrategias didácticas; de alternancias entre la virtualidad y la presencialidad; de plataformas; es decir, que son múltiples y variadas estas combinaciones y no se reducen binariamente a presencialidad y virtualidad o a la sincronía y a la asincronía” (p. 1357). La autora hace referencia a aquellas prácticas que antes se desarrollaban de forma separada, con la hibridez se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas.

Se considera relevante realizar una breve distinción entre la hibridez/aprendizajes combinados mencionados anteriormente con la educación a distancia, educación presencial, educación semipresencial, educación bimodal/educación mixta.

En primera instancia, la educación presencial es la más conocida por todas/os, las clases tienen un horario establecido en un espacio determinado, la interacción entre docentes y estudiantes es directa, en donde se dispone de un tiempo en común para despejar dudas, consultas, preguntas y realizar un feedback. Además, se puede disponer de materiales físicos, posibilitando la interacción estudiante/recurso (Alberico, 2017).

Por su parte, la característica principal de la EaD “es la relación mediada a través de variados soportes entre los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin co-presencia física y con mínima coincidencia temporal, puesto que la interacción diacrónica” (Marotías, 2018, p. 12) es la que predomina en esta opción pedagógica. Su origen se encontraba vinculado con la democratización y el acceso a los estudios superiores para aquellas personas que, por diversos motivos particulares, no podían acceder a los centros académicos. Esto implicó que sea “entendida como una educación de “segunda opción” vinculada con los cursos por correspondencia” (Lion, 2022, p.1356).

Ahora bien, la educación semipresencial es una combinación de los otros dos tipos de educación, es decir, “cuando un proyecto estructura su sistema de enseñanza basado por un lado en una relación pedagógica mediatizada a través de diversos medios y, por otro, plantea la obligatoriedad de asistencia a reuniones presenciales, se lo denomina semipresencial” (Mena, et al.2010, p. 32). De todas formas, estas/os autoras/es plantean que la educación a distancia puede plantear encuentros presenciales, de acuerdo a las necesidades de las/os estudiantes, no obstante, la característica es que son voluntarios y no obligatorios.

Por último, la educación bimodal “supone una forma de organización y funcionamiento institucional que posibilita la convivencia de los modos presencial y a distancia” (Mogollon de Lugo et al, 2017, p. 24). Esto posibilita a las personas tener la libre elección de realizar su formación en cualquiera de las dos opciones educativas.

En este sentido, si bien la UNS es una institución en donde predomina la educación presencial, es posible que a raíz de la Res. CSU 235/22 y los esfuerzos continuos de la DirEaD por generar y brindar capacitaciones, cursos, difusión, etc. nuevas prácticas de enseñanza híbridas puedan ser llevadas adelante en la UNS. Empero, se considera que es un camino largo que requiere, principalmente, continuar trabajando en el desarrollo de la infraestructura de la institución.

Capítulo II: Condiciones de trabajo y formación de las/os docentes de la UNS

Este capítulo se va a centrar en describir las condiciones de trabajo y formación de las/os docentes de la Universidad Nacional del Sur. Para ello se utilizó una categoría de análisis central denominada “condición de trabajo docente” con sus respectivas subcategorías, a saber: edad; género; antigüedad docente; formación; formación en EaD; cargo docente; trabajo por fuera de la UNS; tipo de la materia (teórica, práctica, articula las dos); año de la materia; cantidad de docentes en la cátedra y cantidad de estudiantes.

Cabe destacar que este apartado se divide en dos partes. En primer lugar, se analizan 3 (tres) encuestas realizadas en los años 2020, 2021 y 2022 respectivamente, a todas/os las/os docentes de la casa de estudio nombrada. La segunda sección se basa en describir lo hallado en las entrevistas realizadas a las 7 docentes que integran este estudio, en el año 2023, en relación a sus condiciones de trabajo y formación.

En pandemia

Lo expuesto en los capítulos anteriores da cuenta de una transformación de estructuras e incorporación de políticas institucionales dentro de la UNS. Es por ello que se cree pertinente analizar las condiciones de trabajo y formación de las/os docentes que forman parte del establecimiento nombrado ya que “los procesos de trabajo están fuertemente regulados por el funcionamiento institucional y por las decisiones políticas que se toman en estas agencias...” (Martínez Bonafé, 1998, p. 95).

Es importante destacar que la sociedad se encuentra en constante transformación y el trabajo se encuentra atravesado por dicho aspecto ya que no siempre fue considerado igual, se encuentra condicionado por la historia y el desarrollo de las sociedades en un momento determinado, cambiando su sentido y sus valores (Baudelot y Gollac, 2011 y Castel, 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, se encuentran similitudes al centrar la mirada en algo más específico como el trabajo docente ya que no siempre fue considerado igual, se caracteriza por su constante cambio de acuerdo al contexto socio-histórico en el que se sitúe. Al hablar de este tipo particular de trabajo podemos hacer alusión a diversas cuestiones, sobre todo si nos ubicamos en contexto de pandemia donde el escenario de las clases fue distinto al cotidiano debido a la contingencia sanitaria de emergencia por COVID-19.

Un estudio del nivel superior universitario en Argentina indicó que “el 98% de las instituciones encararon un proceso de virtualización de las actividades académicas” (Negro y Gómez, 2021, p. 3). En dicho contexto se vuelve interesante preguntarse por ¿Cuáles fueron las condiciones de trabajo docente que predominaron durante la pandemia? Para intentar dar respuesta se utilizarán estudios que toman el caso de la UNS. No obstante, antes de comenzar con la descripción de lo sucedido durante la pandemia en la casa de estudios nombrada anteriormente, se cree pertinente realizar una breve introducción contextualizando la situación docente de la institución.

De acuerdo con los datos existentes sobre las/os docentes “el total de cargos en las UUNN es de 179.138, y en la UNS de 3216” (Rodera, 2021, p. 28). A su vez, un estudio realizado por Walker y Rodera (2021) expresa que el 58,7%⁹ de las/os docentes afirmaron trabajar por fuera de la UNS “de las/os cuales el 74,8% trabaja en espacios diferentes a la docencia, mientras que el 33,5% lo hace en otras instituciones educativas y/o niveles” (p. 10). Otro dato a destacar es que el “74,3% de las/os docentes dice hacer investigación y el 33,6% tiene cargos en algún organismo científico (CONICET, CIC, INTA, etc.)” (Rodera, 2021, p. 48).

Con lo anterior queda demostrado que la enseñanza es una actividad laboral que realizan las/os docentes sin embargo, no es la única. “En el ejercicio de la función docente del profesorado están involucradas múltiples actividades que realizan los mismos sujetos, además de desarrollar tareas de investigación, extensión y gestión” (Walker, 2016, p. 108).

Por otro lado, aquel 74,8% de docentes que trabaja por fuera de la docencia demuestra que en el ámbito universitario se distinguen profesoras/es que no tienen formación docente, es decir tienen formación en un campo de saber específico (el de su disciplina) y otras/os que tienen una formación pedagógica-didáctica.

Esto estaría vinculado a lo que plantean Meda (2007) y Castel (2015), el trabajo define una identidad individual y colectiva, este mismo es fundamento del orden social y determina el lugar que ocupan las personas en la sociedad, como una forma de ser reconocido y obtener una pertenencia social. Como también, implica pensar y retomar autoras/es como Baudelot y Gollac (2011), Sennet (2006), Gill (2019), debido a que plantearon que el contexto de capitalismo en el que estamos inmersas/os se caracteriza por la precariedad, los multitrabajos, la flexibilidad

⁹ La muestra se constituye por 521 docentes de la UNS.

laboral, la intensificación del trabajo, el refuerzo de controles, entre otras. A la luz de los datos, esto quiere decir que, inevitablemente, las características del capitalismo atraviesan al trabajo docente.

Comúnmente “el trabajo docente universitario constituye una práctica social heterogénea, múltiple e incierta, que es vivida y percibida diferencialmente por los docentes en función de sus particulares posiciones en el espacio universitario” (Walker, 2016, p. 115), sobre todo si nos centramos durante lo vivenciado en la pandemia. En ese contexto, la UNS no contaba con la estructura de la DirEaD dejando en evidencia una infraestructura deficiente para dar una respuesta institucional en ese momento, generando dificultades en algunas/os docentes a la hora de impartir sus clases.

Se considera que eso que hacen las/os profesoras/es al interior de sus aulas es trabajo ya que, siguiendo a Martínez Bonafé (1998) “la enseñanza es una actividad laboral que requiere, para su desarrollo, de una energía vital a la que se le han incorporado conocimientos y destrezas específicos” (p. 20) pero que en pandemia se vieron afectadas por la enseñanza remota de emergencia.

Al suspender las clases presenciales, se comenzaron a llevar adelante las prácticas de enseñanza en las casas generando transformaciones en “las condiciones y organización de trabajo de las/os docentes, con impacto en todas sus dimensiones: horario que conforma la jornada laboral, recursos y mobiliario, apoyo de pares y de superiores jerárquicos, posibilidades de previsión y canales de comunicación” (IEAL et al, 2021, p. 148). Un estudio realizado por Monetti y Baigorria (2022), donde fueron encuestadas/os 386 docentes en el mes de julio del año 2020, demuestra que varias/os profesoras/es de la UNS debieron equiparse de elementos para realizar la migración de las clases presenciales, a saber, contratar mejor internet, reparar su computadora personal, comprar una webcam, pizarrón, etc. Al no contar el equipamiento suficiente o al tener que aprender a utilizar las nuevas herramientas se generaban dificultades para pensar y estructurar los contenidos de las clases. Por otro lado, las/os docentes manifestaban en segundo lugar, tener complicaciones con el vínculo con sus estudiantes y en tercer lugar, expresaron inconvenientes en los modos de evaluación.

Esto último contiene similitudes con otro estudio realizado en la UNS durante el año 2021 por Roderá (2021), donde fueron encuestados 521 docentes -cabe destacar que en ese año la UNS desarrolló distintas etapas para la progresiva vuelta a la presencialidad, no obstante muchas cátedras continuaban desarrollando sus clases de forma virtual (Monetti et al. 2022)-.

Los datos de la investigación revelan que las tres dificultades nombradas anteriormente seguían vigentes pero con distinto orden, es decir, el 60% de las/os docentes encontraba dificultades para evaluar, en segundo lugar surgía la organización de las tareas como actividades y trabajos prácticos y en tercer lugar la dimensión vincular con las/os estudiantes (Rodera, 2021).

Otra pregunta realizada en la encuesta era “si la modalidad virtual les insume más tiempo para el desarrollo de la docencia, ante lo cual el 79,7% respondió que “sí”, el 11,6% que “no” y el 8,7% “no estoy segura/o”.” (Rodera, 2021, p. 59). La gran cantidad de respuestas afirmativas coincide con el estudio realizado por Monetti y Baigorria (2022), estas últimas plantean que se genera una sobreexigencia laboral al mezclarse el trabajo con el ámbito familiar ya que se impartieron “actividades nunca antes desarrolladas: tiempo dedicado a armar las clases utilizando las TIC, tiempo dedicado a aprender las herramientas tecnológicas, tiempo dedicado a la atención de los estudiantes utilizando TIC, entre otras” (p. 138). Esto se encuentra vinculado con lo que plantea Sennet (2006), el cual expresa que las nuevas tecnologías son el sello distintivo del capitalismo y que implementarlas requiere de una nueva organización de tiempos pero sobre todo de tiempos de trabajo.

La sobreexigencia laboral demanda una mayor implicación personal y subjetiva de las/os trabajadores, por lo que estas “nuevas formas de organización del trabajo pueden tanto aumentar las fuentes de satisfacción y realización como crear sufrimiento” (Baudelot y Gollac, 2011, p.34). Las dos investigaciones mencionadas revelan sentimientos de malestar por parte de las/os docentes relacionados al contexto de virtualización, los síntomas más comunes nombrados fueron fatiga visual, dolores articulares o musculares, estrés, cansancio y ansiedad por la incertidumbre de lo que deparaba el futuro.

A pesar de los periodos y contextos atravesados por el capitalismo, un aspecto positivo a destacar en ambos estudios es que las/os docentes valoraron el trabajo con colegas y compañeras/os de cátedra. Permitiendo repensar en conjunto las metodologías, estrategias de enseñanza como también, compartir lo vivenciado en un contexto tan particular. De acuerdo con Tenti Fanfani (2021), esto es así ya que el trabajo docente es colectivo, son un grupo de docentes los que intervienen en el aprendizaje de las/os estudiantes.

Por otro lado, en la investigación de Rodera (2021) las/os docentes manifestaron contar con buena disponibilidad de dispositivos electrónicos y conectividad, lo cual difiere con el estudio realizado por Monetti y Baigorria en el año 2020. Esto podría estar vinculado con el factor tiempo, ya que el 2021 al ser el segundo año de virtualidad, las/os docentes se

encontraban más preparadas/os y “equipadas/os” con herramientas y recursos para hacer frente a la situación.

Ahora bien, si avanzamos en el tiempo, una encuesta realizada por la DirEaD de la UNS en el mes de marzo del año 2022 demuestra algunas diferencias con los otros dos estudios mencionados anteriormente. De las 446 respuestas obtenidas el 46% reveló tener muchas dificultades con la participación de sus estudiantes, seguido por un 36% en relación al vínculo con las/os mismas/os y en tercer lugar, con un 34% aparecen las dificultades en la evaluación (cuestión que se mantuvo en todos los estudios nombrados).

Nuevamente, si se toma el contexto -capitalismo-, las dificultades en la relación vincular entre docentes y estudiantes no es sorpresa. Actualmente, las formas de relacionarse a través de los medios de comunicación son breves, precipitadas, las personas no buscan establecer compromisos con los demás, sus modos de comportarse son flexibles, generando vínculos sociales débiles (Sennet, 2021).

Sumado a lo anterior, un dato relevante obtenido en esta última encuesta es que a pesar de los problemas relacionados con los modos de evaluar, el 56% de las/os docentes manifestaron “muchos logros” en la incorporación de nuevas herramientas, recursos didácticos y formatos de evaluación, en segundo lugar, un 25% de las/os docentes encontraron logros en una mejor planificación y organización de los tiempos dictados. En este caso, se considera que el factor tiempo sigue siendo el protagonista, es decir, las personas no son “ejecutoras” de lo que hacen, sino que disponen de un tiempo para la reflexión, para las decisiones personales y profesionales. Las prácticas de enseñanza “implican situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones” (Davini, 2015, p. 29). Esta toma de decisión aunque sea individual, deviene siempre de la reflexión crítica de los conocimientos especializados de cada docente, de las necesidades de las prácticas y las experiencias previas como también, la influencia de otras prácticas realizadas por colegas.

Finalmente, el CSU de la UNS con la Res. 614/21 determinó pautas para el primer cuatrimestre del año 2022. En este sentido, se propuso que los exámenes y las clases prácticas pueden ser llevadas adelante en la modalidad presencial. Además, dicha resolución hace alusión a las clases teóricas, detallando que pueden ser desarrolladas presencialmente o con formato bimodal cuando la infraestructura lo permitiera. A su vez, a raíz de lo sucedido en la pandemia, como ya se mencionó, la UNS aprobó la resolución 235/22 que permite virtualizar hasta un

50% de la propuesta educativa y comprometiéndose a generar cambios en la infraestructura y brindar capacitación docente.

La última resolución nombrada genera cambios en las condiciones de las/os docentes, nuevos tiempos de trabajo, normas, herramientas, etc. No obstante, en la encuesta realizada por la DirEaD, el 55% de las/os docentes se mostró muy interesada/o en realizar capacitaciones en el diseño de Objetos de Aprendizaje y un 47% expresaba mucho interés por realizar algún otro tipo de capacitación.

Todo lo expuesto da cuenta de la transformación del trabajo docente de acuerdo al contexto socio-histórico en el que se ubique, claramente no es estático. La pandemia fue un suceso que nos impactó a todas/os por igual, nadie se encontraba preparado para tal escenario. Las/os docentes de clases presenciales salieron a las “pantallas” a realizar sus propuestas de una manera poco convencional para ellas/os, generando nuevas condiciones de trabajo que hasta el día de hoy pueden seguir modificando su quehacer docente.

Las/os profesores ocupan una posición que “se refiere específicamente a los múltiples modos en que –en ese marco- los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (Vasilliades, 2018, p. 76). Dicha posición, de acuerdo al autor mencionado, genera vínculos con los saberes, las formas de enseñanza y los “Otros” que son las/os estudiantes, quienes tienen un carácter histórico y dinámico que cambia con los años. Lo sucedido en la pandemia aceleró procesos e incluyó aspectos en la UNS que en la actualidad se tendrían que pensar, revisar, cuestionar, es decir, se generaron dinámicas, clases, formatos, herramientas que si bien para el contexto sirvieron para continuar con las propuestas, implica repensar qué de todo lo sucedido puede quedarse, para qué, con qué objetivos, de qué manera, e incluso develó prácticas que ya estaban obsoletas y requerirán cambios.

Por otra parte, los estudios demuestran una transformación en las/os docentes desde el año 2020 y una paulatina “adaptación” a los desafíos del contexto. La universidad se encuentra en constante movimiento en su interior, la pregunta que surge ahora es ¿Cómo son las condiciones del trabajo docente en la actualidad?

Condiciones de trabajo y formación de las/os docentes de la UNS entrevistadas

De acuerdo con las entrevistas realizadas en el año 2023 a las 7 docentes que incluyen tecnologías digitales en sus prácticas de enseñanza de los distintos departamentos de la UNS, se pueden establecer vinculaciones con lo analizado en el apartado anterior y las categorías construidas para esta investigación.

Las docentes entrevistadas -todas ellas del género femenino- se encuentran entre los 46 y 60 años de edad, quienes a su vez, la mayoría de ellas tienen más de 14 años de antigüedad siendo docentes de la UNS, esto genera “posibilidades que brinda el transcurso del tiempo en cuanto al aprendizaje de los errores cometidos, la sensación de seguridad respecto de lo que se dice y se hace, y la adquisición de saberes experienciales” (Walker, 2017, p. 112).

Siguiendo a la autora citada, se suma que no es lo mismo ser docente de una materia teórica o práctica y durante los primeros años de una carrera o los últimos. Dichas características afectan las condiciones de trabajo ya que generan otro tipo de contenido, distintos intereses estudiantiles como también vínculos. Con respecto a las entrevistadas, cuatro de ellas manifiestan que su materia articula la teoría y la práctica y dos de ellas dicen ser prácticas: “*Es práctica bien práctica*” (D2), “*Es recontra práctica porque es un taller...*” (D4) y una de ellas expresa que es teórica: “*La que doy en el grado es teórica. Básicamente, trato de darle alguna vuelta para que sea... Pero no porque el contenido sea pesado, el contenido está pensado de manera teórica. Lo que uno puede buscar es una didáctica, un planteo un poco más práctico, pero el problema es que no es práctico. Full teóricos*” (D6). A todo esto se le suma que 3 de ellas dictan clases en los 5tos años y 4 de ellas en los 1ros años de sus carreras. Aquí se encuentra una diferencia con la entrevista realizada a la DirEaD ya que el equipo mencionó que la mayoría de las/os docentes que se acercan a la dirección pertenecen a materias teóricas. En palabras de la entrevistada: “*Generalmente están más relacionados a lo teórico o cursos y diplomaturas que no tienen laboratorios*” (E1).

Por otro lado, un aspecto a destacar es que algunas son cátedras que cuentan con mucha cantidad de estudiantes, “*55 estudiantes*” (D2), “*Depende el año. 40/80*” (D3), “*280, casi 300*” (D4), “*Y este año tuvimos anotados 70 y pico, pero cursaron, 32*” (D5), “*En este momento tengo en el primer cuatrimestre a unos 100 y en el segundo cuatrimestre tengo unos 30 y pico, más o menos 40*”, “*100/120*” (D7).

Si bien la característica principal del trabajo docente es la relación con sus estudiantes - tal como se mencionó en el apartado anterior- la docencia no es una actividad que se realiza individualmente sino que “el ejercicio del trabajo docente universitario requiere de cierta coordinación entre profesores —hacia el interior de las asignaturas, las áreas, las titulaciones, los departamentos, etc.— que permita la concurrencia de esfuerzos en pos de los propósitos institucionales perseguidos” (Walker, 2017, p. 7). En ese sentido, muchas de ellas hicieron referencia a que no se encuentran solas en sus cátedras, si no que cuentan con al menos un/a compañera/o para llevar adelante sus clases “*Yo como profesora adjunto, una asistente y tres ayudantes*” (D3), “*Somos cuatro, acá tenemos a una de ellas...Que es una de las asistentes y hay otro asistente más y un ayudante*” (D4), “*Tres*” (D5).

Por otro lado, solo dos de ellas manifestaron tener formación docente, lo que lleva a tener una relación particular con el conocimiento., “*Soy ingeniera agrónoma con una maestría en Economía Agraria y un Doctorado en Ciencias Sociales*” (D1), “*Bioquímica*” (D2), “*Licenciada en Enfermería*” (D3), “*Yo soy profesora y licenciada en Letras*” (D4), “*Soy profe de Letras y licenciada en Letras. En orden inverso, primero terminé la licenciatura y después el profesorado. Y ya, y el doctorado en lingüística, pero todavía no lo terminé, así que...*” (D5), “*Licenciada en sociología*” (D6), “*Soy licenciada en Economía y doctora en Geografía*” (D7). Este hallazgo coincide con el grupo de estudios prepandemia, realizados por Zabalza et al. (2009); López y Carassai (2014); Pierella (2017); Pérez (2019) quienes plantearon que no es necesario contar con formación pedagógica didáctica para ser docente en la universidad, por lo que el aprendizaje de la docencia se pudo haber dado dentro de su vivencia como estudiante, con pruebas y errores, en la práctica misma. No obstante, “no existen pruebas contundentes y generalizadas para afirmar que el docente con formación pedagógica obtiene mejores resultados de aprendizaje que quienes no la tienen” (Tenti Fanfani, 2021, p. 22) pero genera una diferenciación docente al interior de la institución y visiones particulares de su propia disciplina.

También, si pensamos en el contexto, es interesante indagar sobre la formación en EaD de las docentes. Si bien algunas de ellas no tienen formación pedagógica didáctica de base, manifiestan que a partir de la pandemia y luego de ella, comenzaron a capacitarse con cursos y jornadas: “*No, tomé cursos así, pero no, no, no tengo formación a distancia de hecho cuando termina la postpandemia...No bueno los que había. El área de educación a distancia también fue un área muy nueva*” (D1), “*Si. Después de la pandemia hice, no en realidad hice dos cursos de, ni me acuerdo cómo se llama qué vergüenza, que los aprobé re bien uno era de herramientas digitales, que ahí aprendíamos un montón de cosas para trabajar. Y el otro era el Moodle*”

(D5), *“No, si tengo formación docente, soy profesora pero no en educación a distancia... Si hice en su momento, cuando fue la pandemia, alguna... Creo que hubo unas jornadas, más que de capacitación fueron de presentación de las estrategias de enseñanza que se hicieron en la pandemia, a esas asistí”* (D6).

Siguiendo la misma línea de formación, más específicamente, la formación disciplinar de cada docente lleva a preguntarse por los trabajos realizados por fuera de la universidad, ante dicha pregunta algunas manifestaron que trabajaron en otros espacios por fuera de la docencia pero que actualmente no: *“En este momento no. En otro momento sí, trabajé con una cuestión privada, en una consultora y trabajé...”* (D6), *“No, trabajé muchos años pero ahora ya no”* (D4). Por otro lado, otras de ellas manifiestan trabajar en espacios vinculados a su formación base, *“De bioquímica”* (D2), *“En el hospital municipal”* (D3). Y por último, otro grupo comenta que se encuentra trabajando en otros espacios vinculados a la docencia, por ejemplo: *“En UNISAL, soy profe a cargo”* (D5), *“Bueno trabajo en la escuela normal ahora”* (D6), *“Si, en la UTN. Soy docente, profesor asociado y también trabajo hace... unos 20 años”* (D7).

Al hablar de trabajo docente, se debe reconocer que el mismo contiene diversas condiciones y que no es un aspecto homogéneo (Walker, 2016). El cargo y la dedicación de cada docente demuestran la heterogeneidad en los distintos tipos de contratación laboral dentro de la universidad y las docentes entrevistadas no fueron la excepción. Tres de ellas son profesoras adjuntas, de los cuales 2 especificaron tener una dedicación exclusiva (es decir realizan 40 horas de dedicación por semana), la otra docente adjunta tiene una dedicación semiexclusiva (esto quiere decir que cuenta con una carga horaria de 20 horas semanales). Otra de las entrevistadas manifiesta tener un cargo de profesora, pero en este caso es asociada con dedicación exclusiva (40 horas semanales) y por último, dos de ellas son auxiliares con dedicación simple (10 horas semanales): *“...tengo en la UNS, tengo dos cargos de ayudante de docencia A dedicación simple”* (D2), *“Soy asistente. Estoy dentro de los auxiliares, asistente con dedicación simple”* (D5).

Lo analizado hasta el momento coincide con la entrevista con la DirEaD, quienes expresan que las/os interesadas/os en propuestas con tecnologías digitales son las/os docentes representantes de las cátedras: *“Generalmente, no se bien el cargo que tienen pero son los profesores de cátedra”* (E1); *“Si, generalmente son profesores adjuntos que pueden llegar a venir. O académicos, quiero decir equipos de gestión, de gestión de los departamentos”* (E2).

Por otro lado, se observa la variedad de experiencias dentro de la docencia universitaria. Las entrevistadas dan cuenta de la heterogeneidad, de las diversas condiciones de trabajo y formación que afectan a su práctica.

Este estudio se centra en las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la postpandemia, no obstante, se considera relevante realizar esta descripción con el fin de comprender quienes son las docentes que llevan adelante dichas prácticas y con qué características tanto institucionales como personales, además de considerar otras dimensiones que pueden condicionar las formas en las que se llevan adelante las prácticas.

Capítulo III: Postpandemia en la UNS

En este capítulo se desarrollará el análisis de los datos correspondientes al periodo de postpandemia. Para ello se construyeron distintas categorías, con sus respectivas subcategorías que responden a los diferentes objetivos específicos de la investigación.

Lo que la pandemia nos dejó

De acuerdo a lo hallado en las entrevistas, se puede afirmar que algunas características de la programación y la organización de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la postpandemia son producto de la pandemia.

Al igual que las encuestas analizadas anteriormente, la relación vincular con las/os estudiantes fue un problema de algunas de las docentes, en algunos casos reconociendo que su rol excedía su trabajo como docente: *“Horrible. No los conozco”* (D5), *“Mucho más heterogénea que en lo presencial... era como otras actividades, no, no sé si que se iban desbordando del rol docente, por lo menos de que habíamos tenido prepandemia”* (D7), *“...contesté preguntas desde cómo hago para inscribirme en mi historia. O no sé cómo hacer si se me cae la computadora o nose a quien le tengo que presentar el título, viste el título en trámite...Conteste hasta, nose, cómo hacer una receta pero bueno”* (D6). Pero también, el exceso del rol docente deja entrever un gran esfuerzo por parte de las entrevistadas para lograr una comunicación constante con las/os estudiantes en ese contexto de enseñanza remota de emergencia: *“Bueno, yo los convoqué y les dije que me ayudaran, que no tenían nada en claro pero que íbamos a sacar adelante... les dije ayúdenme, esto es una cosa que no nadie estuvo preparado a una pandemia”* (D1), *“Fue buena, dentro de lo que podía establecerse, fue bueno porque creo que estuvimos inteligentes en, antes de que empezara el año, cuando vivimos como venía la mano, empezamos a escribirle a los centros de estudiantes como para que nos contactaran con nosotros”* (D6).

No obstante, se considera que todos estos esfuerzos por generar un vínculo y acompañamiento a las/os estudiantes provocó la proliferación de vías de comunicación y un mejor intercambio en la actualidad: *“Bien, en realidad además de Moodle esta el grupo de WhatsApp es... Ya me quedó en la pandemia y obviamente dije, no es para festejar cumpleaños, es simplemente para hacer avisos. Algo que es mucho más ágil que el Moodle”* (D1), *“cuando termina el encuentro siempre hay un feedback, o sea que me nutro de lo que ellos dicen en el feedback. A mí me parece que tengo un buen vínculo, una buena relación y si por ahí surge*

algo de los encuentros de feedback, bueno, lo tomo” (D2), *“...se hacen como lazos y se forman vínculos de otra manera, capaz que porque estoy más vieja y ya me siento como la mamá de los pibes...”* (D5), *“Si, en ese sentido te escriben, vos decis, necesito que me digan quiénes van a rendir tal cosa y tuk, te contestan. Necesito que me contesten las evaluaciones de cátedra, que siempre es un tema. Y bueno, mal que mal, van y te la contestan...”* (D6). Esto constituye una categoría emergente que no había sido considerada anteriormente y que surge del análisis de los datos.

Por otro lado, en concordancia con las encuestas, algunas de ellas valoraron los vínculos que se realizaron con sus compañeras/os de cátedra y con otras/os trabajadoras/es de la institución: *“o sea esto les llevó, esto que yo te decía, establecer vínculos con todos los secretarios académicos”* (D6), *“...cuidemos la salud mental, la nuestra, la de los alumnos, que por ahí siempre lo hicimos en los grupos de trabajo, pero era como que bueno, dale, dale vamos y en la pandemia fue bueno ese sostén. Y no hay nada más lindo que vos encuentres en tu grupo, en tu equipo de laburo, ese sostén”* (D5).

Las respuestas anteriores devienen de la reflexión de cada docente ya que al indagar sobre los temas que tratan en las reuniones de cátedra y cada cuanto tiempo se reúnen entre colegas, la mayoría de ellas manifestaron tener reuniones esporádicas donde los temas a abordar se relacionaron con la coordinación de la cátedra, ajustes, problemáticas puntuales, planificación de evaluaciones, entre otras.

Autoras como Davini (2015) y Monetti (2018) expresan que los cambios sociales, las experiencias y las tecnologías transforman las prácticas de enseñanza con el correr de los años. En estos casos, se puede observar como la pandemia, en primer lugar y la llamada postpandemia en segundo lugar, generaron nuevas vivencias que implican una vinculación distinta con las/os estudiantes pero también, con el grupo de colegas (tanto desde la cátedra como en el ámbito institucional).

También, desde lo institucional, para algunas docentes el equipo de la DirEaD, resultó ser de gran apoyo y acompañamiento durante la pandemia y otras de ellas, manifestaron no tener tiempo durante la contingencia para poder acercarse a la Dirección ante las exigencias del momento. Esto último da cuenta de otra categoría de análisis emergente (surge de la descripción de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales y que permiten interpretar las condiciones de trabajo docente) vinculada con la sobrecarga laboral que implicó la situación

pandémica, en donde se requiere una nueva organización del trabajo por la enseñanza remota de emergencia (Sennet, 2006).

Lo anterior, coincide con los estudios de Pequeño et al. (2020); Rodera (2021); Cespedes et al. (2022); Monetti y Baigorria (2022). Plantearon que las/os docentes encontraron diversos sentimientos durante la pandemia. Uno de ellos, al igual que lo expresado por las docentes de esta investigación, fue el sentimiento de sobrecarga de trabajo.

Siguiendo esta línea, se puede afirmar que también se observan reconfiguraciones desde la pandemia: *“La debilidad creo es que tenemos que incorporar más herramientas educativas, distintas, porque las generación son distintas, porque nos tenemos que adaptar y que creo que los estudiantes digamos aprenden más con la inmediatez y con cosas que le atraen y le llaman la atención y eso nos hace falta muchos docentes”* (D3), *“Hay muchas cosas que yo, mira la cuestión que tiene que ver con más laburo, en vez de decir mi yo de ahora le tendría que decir a mi yo de pandemia, no labures tanto... No, no me arrepiento de las cosas que se hicieron en pandemia, más allá de esto que te digo, cuánto laburo cuánto laburo... Yo se lo achaco a la postpandemia, se lo achaco a que los chicos están como o en una situación como más de resolverme los problemas. Mmm más pasivas, si se quiere... Nos cuesta mucho generar esta sensación de bueno hay que cumplir con plazos, y yo creo que eso tiene que ver con la pandemia. Obviamente incide en nuestras prácticas docente porque tenemos que ir adaptándonos a las situaciones de excepción que son todo el tiempo nuevas. O sea, todo el tiempo es una excepción, de la excepción, de la excepción del problema, eso como cosa negativa”* (D4). Los dichos de estas docentes, coinciden con el análisis de las encuestas desarrolladas anteriormente. Es decir, el contexto capitalista en el que estamos inmersas/os, caracterizado por la incorporación de tecnologías, obliga constantemente a actualizar las competencias y adaptarse al momento. El tiempo invertido por las docentes para estar en sintonía con el momento les genera una sobrecarga de trabajo (Sennet, 2006 y Gill, 2019).

No obstante, si bien la sobrecarga laboral mencionada es concurrente en los comentarios de las docentes, no es la única característica que se encuentra presente: *“Entonces doy la clase virtual, en mi casa, en el fondo y o acá en el aula, en un aula de la uni, o vamos a presencial”* (D6) *“Y como cosa positiva, que tenemos como más canales, digamos para para plantear alternativas de trabajo y eso está bueno. Está bueno porque vos de decir bueno, no sé, les puedes subir un vídeo, dale les puedes subir un vídeo, y ya está, lo suben dos minutos y el que quiere ver el video ve video, el que no, va a la clase y el que no, el libro que también lo tiene. O sea,*

esto de ofrecer más alternativas, un abanico de posibilidades, es lo que tiene de bueno. En cuanto a la práctica mía docente” (D4), “Zoom cuando tenemos clases de consulta en general, nosotros tratamos con la clase consulta posterior a la clase teórica siempre, o sea ya pautada, pero a veces hay gente que no puede ir entonces solicita clase de consulta, lo pide por mail y generamos una reunión por Zoom” (D3). Aquí, aunque las docentes lo toman como un aspecto positivo, se vislumbra que la posibilidad de virtualización conlleva una flexibilización laboral, siendo una nueva categoría emergente. Las clases de consulta presencial para algunas/os estudiantes, las clases de consulta virtual para otras/os, la diversidad de opciones de herramientas y recursos que dejan disponibles para la “comodidad” de sus estudiantes refleja una práctica que debe cambiarse constantemente, sin respetar procedimientos formales (como por ejemplo: un horario de consulta establecido) y una predisposición al trabajo 24/7. En este sentido, las docentes extienden su jornada laboral a lo largo del día y/o semana dando cuenta de un horario flexible (Sennet, 2006).

Cabe destacar que la contingencia llevó a que las docentes tengan que reinventarse y probar cosas nuevas. En sus dichos, expresaron que anterior a la pandemia utilizaban moodle pero desvalorizadamente, tuvieron que reconvertir trabajos prácticos, exámenes, elaborar videos, utilizar series y películas. A su vez, al ser virtual, aprovecharon el recurso de enriquecerse con experiencias y saberes de invitados externos, entre otros.

Se pueden apreciar 2 (dos) grupos, uno de ellos en las que las docentes destacaron que la pandemia no generó modificaciones en los contenidos; expresaban que los cambios se relacionaron con la parte metodológica, es decir, en cómo tenían que ser dados esos contenidos, a través de qué medio, para priorizar el encuentro sincrónico y cambios en los cronogramas. El otro grupo, generó modificaciones, los cambios se relacionaban con “reducir” contenidos, recortarlos, sobre todo aquellos que resultaban más complejos y que requerían -según su criterio- un acercamiento y explicación presencial, cara a cara. Esto provocó la reducción de las instancias de evaluación y la transformación de las formas de evaluar.

Lo anterior se observa en los programas y cronogramas brindados por 3 materias. En el caso del Departamento de Ciencias de la Salud, se obtuvo un programa del año 2020 y del año 2023 y un cronograma del año 2021 y del año 2023. Del Departamento de Economía, fueron puestos a disposición cronogramas del año 2021 y 2023 y programas del año 2023 y 2021. Por

su parte, del Departamento de Humanidades, la docente facilitó los programas de los años 2021 y 2023 y los cronogramas de los años 2022 y 2023¹⁰.

En aspectos generales, coincide lo expresado en las entrevistas con los documentos. A excepción del Departamento de Ciencias de la Salud, donde en ningún momento se hace referencia a actividades sincrónicas o asincrónicas. Tampoco se realiza alguna mención del campus virtual Moodle. Se considera que esto es así, ya que el documento del año 2020 fue elaborado previamente a la pandemia y los documentos de los años 2021 y 2023, cuando fueron confeccionados aún no se encontraba la decisión departamental de virtualizar los últimos dos años de la carrera.

Por otro lado, en el resto de los documentos se observa que en los años 2021 y 2022, al estar en la vuelta progresiva a la presencialidad, quedaron rasgos de la pandemia. En ellos se hace alusión a clases sincrónicas y asincrónicas, así como también, clases de consulta sincrónicas. Además, en algunos casos se detallan las actividades destinadas en la plataforma Moodle.

En lo que respecta a los documentos de los años 2023, se visualiza una impronta por las clases presenciales, dejando relegada la virtualidad. Sin embargo, la plataforma Moodle y algunas herramientas de la virtualidad siguen presentes. En el caso del Departamento de Economía, se hace alusión a la Res. 235/22, y particularmente en el Departamento de Humanidades, se observan cambios en las condiciones y formas de evaluación donde se incorporan cuestionarios y la opción virtual para aquellas/os estudiantes que no puedan asistir a las clases.

Si analizamos las prácticas de enseñanza postpandemia a la luz de los discursos de las entrevistadas, no solo la cuestión vincular fue la protagonista, sino que se observa cómo la enseñanza remota de emergencia generó continuaciones en la postpandemia: *“La pandemia me llevó a descubrir, hasta descubrir el moodle, es decir, yo lo usaba mínimamente y bueno, obviamente fue algo que revaloricé, eh, todo lo que fue el zoom y demás. Me di cuenta de que muchas cosas se podían dar”* (D1), *“El tema este del zoom es fantástico y porque a veces aunque ahora bueno ya volvió la presencialidad, muchas reuniones que antes sí o sí eran presenciales, ahora se pueden hacer virtuales. Y tenés un drive donde vas compartiendo lo que*

¹⁰ Fue una decisión trabajar con los programas y cronogramas que facilitaban las docentes. Por lo que no se indagó otro medio para buscar los documentos faltantes de las demás materias.

vas haciendo, el trabajo que vas haciendo, es la verdad, es maravilloso” (D2), “O sea que hay un montón de cosas que quedaron de la pandemia. Más allá del material, el aprovechamiento no es que se abandonó. Bueno, ahora estamos presencial, ya esta. Se sigue usando, se sigue repensando en 2020 fue terrible y el 2022 fue terrible porque fue de volver de la presencialidad o ir de la presencialidad a la virtualidad plena y después en 2022 ir de esa virtualidad plena hacia una presencialidad, que ya no era la misma. Entonces ahí, lo que teníamos digamos como herramientas de la virtualidad, tratar de integrarlo con lo que nosotros hacíamos antes. Críticamente, ver a ver qué nos servía y que no, porque los contextos eran distintos” (D4). De acuerdo con Monetti (2018) las tecnologías transforman la relación entre docentes y estudiantes pero también, la enseñanza y sus espacios. En los relatos se observa claramente cómo las docentes revalorizaron y continuaron con aspectos implementados durante la pandemia.

A su vez, expresaron que actualmente continuaron trabajando con los foros del Moodle (ya sea de consulta, intercambio de opinión, presentación, etc), algunas comentaron que eliminaron las instancias de evaluación formato parcial y que actualmente las realizan virtualmente con cuestionarios. Otra característica es que los materiales -como videos grabados, power point, audios, imágenes, pdf, etc- se encuentran disponibles en la plataforma virtual educativa para que las/os estudiantes puedan consultar las veces que sean necesarias.

Se siguen respetando diversos medios de comunicación como la mensajería interna del Moodle¹¹, WhatsApp¹², mails. Utilizan los encuentros con especialistas como recurso, documentos colaborativos como Drive¹³, encuentros sincrónicos por Zoom¹⁴, Meet¹⁵; ya sea

¹¹ Moodle es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionarle a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados (Moodle, 2024).

¹² Es una aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes (también cuenta con versiones para computadora) (Wikipedia, 2024).

¹³ Es un servicio de alojamiento y sincronización de archivos desarrollado por Google (Wikipedia, 2024).

¹⁴ Permite programar e iniciar Reuniones y permiten a los Participantes unirse a Reuniones a efectos de establecer colaboración mediante funciones de voz, vídeo y uso compartido de pantalla (Zoom, 2023).

¹⁵ Es un servicio de videotelefonía desarrollado por Google (Wikipedia, 2024).

para las clases y/o clases de consulta. Además, incorporaron otras herramientas digitales como Padlet¹⁶, Mentimeter¹⁷, entre otras.

La selección de los materiales y recursos son unos de los componentes mínimos de la organización de la enseñanza. De acuerdo con Davini (2015) “por más creativo y experimentado que sea el docente, es necesario que construya su propuesta, elaborando la estrategia adecuada para los alumnos y el contexto en particular”, es por ello que ante la pregunta sobre “¿*Qué aspectos tienen en cuenta a la hora de planificar las clases?*”, las respuestas se encontraban vinculadas en las/os estudiantes. Algunas de ellas se centraban en las competencias que van a necesitar los estudiantes en su futuro, la motivación estudiantil, en el cuidado de los espacios (como Moodle) para que las/os estudiantes puedan entender con facilidad los contenidos, la relación teoría y práctica, cómo se desarrolla el grupo en particular, la vinculación con la actualidad, etc.

Al reconocer que las tecnologías digitales pueden ser espacios físicos, entornos, ambientes, vinculaciones, etc (Ministerio de Educación, 2015) no se debe perder de vista que actualmente, la UNS incorporó a su infraestructura aulas híbridas, generando un espacio novedoso pero que también se convierte en un desafío ya que implica construir nuevos conocimientos y formas de utilizar estos espacios.

La mayoría de las docentes conocía la existencia de estas aulas en la UNS, algunas de ellas las utilizaron como “estudiantes” y muy pocas fueron las que llevaron adelante clases allí ya que genera incertidumbre la experiencia nueva: “...no las he usado yo no, no he tenido, o sea, no he estado en la situación de ir, conectar, qué coso, que el pizarrón. No las he usado todavía me da un poco de miedo, te voy a decir, son como muchos factores en simultáneo”(D4).

Según Lucarelli (2022), en el aula universitaria convergen la ideología, valores, la cultura e historia institucional, como también los proyectos que fomentan la tradición o la innovación. En este sentido, además de las aulas híbridas, se considera que la Res. CSU 235/22 fomenta la innovación de las prácticas de enseñanza, considerando el contexto atravesado por la pandemia. Dicha resolución es reconocida por las docentes entrevistadas, aunque los motivos por los cuales llegaron a ella son diversos: “*Por la dirección, pero además también ya te digo*

¹⁶ Permite a todo el mundo crear el contenido que desee, ya sea un tablón de anuncios rápido, un blog o un portafolio (Padlet, 2023).

¹⁷ Sirve para crear presentaciones con anotaciones en tiempo real (Wikipedia, 2023).

la pandemia a mí me hizo estar atenta, entonces cuando la resolución que salió al inicio del año pasado, lo estaba esperando” (D1), “Por el departamento y porque ahora se implementa digamos” (D3), “Sí, la conocí en el consejo, porque yo soy consejera” (D4), “Ah si si, me la estudié en el curso” (D5), “Cuando CONEAU lo saca no teníamos el SIED aprobado, entonces después, o sea, fui siguiendo todo ese caminito, pero eso es lo que yo conozco” (D6).

En relación con lo anterior, se cree pertinente retomar el estudio abordado en el apartado del estado del arte por Montero y Delia (2023) quienes plantean que si se quiere comenzar a hibridar, es importante transformar el modelo institucional, disminuyendo la resistencia docente, con el pertinente seguimiento y acompañamiento. Los valores y la ideología institucional es un aspecto a destacar, las docentes entrevistadas se encuentran comprometidas y aprecian los esfuerzos de la UNS por adaptarse a las exigencias del contexto: “...yo creo que también la UNS está haciendo el mismo proceso de mejora continua. Lo está haciendo. Estamos en tiempo real, haciendo el mismo proceso” (D1), “Siempre que cuando termine la Universidad, siempre como que me quedó una deuda pendiente con la Universidad de que tenía que devolver algo de todo lo que me habían dado, entonces siempre dije cuando fuera la posibilidad me hubiera... Me gustaría reincorporarme, incorporarme mejor dicho a la universidad desde ese lugar” (D2), “Me cuesta mucho pensar que tendría que reclamarle a la universidad para que esto sea mejor. Más fácil pensar ¿Qué podemos hacer nosotros para adaptarnos a las circunstancias?” (D4), “Yo creo que la UNS, yo no lo digo por caer bien, lo digo porque yo egresada de otra universidad que es muy buena, pero a nivel recursos esta muy bien. Y creo que no lo valoramos” (D6).

En relación a lo expuesto, se considera que los datos obtenidos dejan en evidencia una nueva categoría emergente vinculada con la innovación (Lucarelli, 2009). Este concepto resulta adecuado para caracterizar las prácticas de enseñanza referidas por las docentes entrevistadas. Esta misma si se la toma como práctica contextualizada, implica considerarla dentro de un marco histórico, situacional, político tanto áulico como institucional que caracteriza a los sujetos de la innovación y a la práctica innovadora. La innovación de la enseñanza, la cual implica una ruptura de una práctica habitual, da lugar al desarrollo de una práctica nueva alterando cualquiera de los componentes de la situación didáctica, a saber: los objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, la evaluación, los recursos de aprendizaje, prácticas de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre sujetos, formas de autoridad y poder dentro del aula o institución.

Intenciones y motivaciones postpandemia

Al abordar la programación y la organización de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías no solo debemos centrarnos en cómo piensan las docentes dichas prácticas, si no que es necesario considerar las intenciones y motivaciones por las cuales deciden llevar adelante ese tipo particular de enseñanza (Zabalza et al. 2009, Davini 2015). La mayoría de ellas coinciden que las incorporan ya que permite llegar a más estudiantes, garantizando el derecho a la educación: *“Si, si totalmente, es decir, es una alternativa más y obviamente, a ver si el alumno puede venir, puede asistir a clase, obviamente lo mejor es que asistan. Cuando no, tenemos esa herramienta”* (D7). Pero, a su vez se encuentran diversos motivos e intenciones, como las decisiones institucionales (departamentales) por virtualizar las clases de algunas carreras: *“Bueno las coordinadoras de la carrera o las que estuvieron en la carrera, nos piden un determinado porcentaje de virtualidad”* (D2).

También por la practicidad y las posibilidades que les brinda a las/os estudiantes de acceder al material las veces que sean necesarias: *“Porque es muy práctico para determinadas cosas, cuando vos tenés criterios de promoción, por ejemplo, y querés hacer un seguimiento de los chicos está bueno decir, bueno en Moodle tenés cinco actividades diferentes para la Unidad 1 de autoaprendizaje para la promoción, tenés que aprobar una con más de 8...y la podes hacer tantas veces como quieras”* (D5). Como también, para la resolución de problemas internos de la cátedra: *“Si hacemos una clase virtual tiene que ver con alguna situación, en el grado siempre, en el grado una clase virtual tiene que ver con alguna situación el personal nuestra, de imposibilidad de asistencia a la clase”* (D6).

Por último y no menos importante, el motivo más llamativo fue el siguiente: *“...la hibridez no es un fin en sí mismo, yo no lo hago porque me gusta, lo hago porque considero que complementa y me ayuda a, en tiempo y forma, a darlo con más agilidad, eso es muy importante, entonces hoy la universidad pública está en una crisis enorme, los diez años son de todas las ingenierías. Hoy hay una crisis y la solución... y todo pasa por el tiempo y los que... los espacios que hoy son más atractivos es, lo privado, la siglo 21, es la que acapara y entonces es sin quedarnos en decir que no somos nosotros en realidad, lo que hay que ver es, qué es lo que hace atractivo y los formatos digitales de virtualidad o de una hibridez es importante”* (D1). El testimonio de esta docente, invita a pensar cómo ven las/os nuevas/os estudiantes a la universidad actualmente. Si bien, la universidad y la enseñanza cambia de acuerdo al contexto y situación histórica, este planteo resulta interesante.

La pandemia obligó el acercamiento a las tecnologías digitales, la impulsora (en cierto punto) de su incorporación en las prácticas de enseñanza. Las docentes expresaron que una de las fortalezas de la enseñanza remota de emergencia -en concordancia con uno de los motivos por los cuales incluyen tecnologías en sus clases- fue la posibilidad de integrar a personas que presencialmente no hubieran podido asistir. Otras fortalezas nombradas fueron: “...haber descubierto ciertos potenciales ¿no? Que hay cosas que se pueden complementar” (D1), “Mucho aprendizaje, mucho porque aparte circulaban... Fijensé este coso que sirve para grabar, fijensé... Yo aprendí... aprendimos a hacer cosas que yo dije, wow jamás hubiera pensado que yo iba a hacer eso y fue todo de 0 a 100 en 10 minutos por lo tanto, yo creo que en ese sentido fue muy rescatable” (D4), “Descubrís que sos capaz de hacer cosas que nunca pensaste que ibas a ser capaz de hacer es como...” (D5).

No obstante, la pandemia también tuvo sus desventajas, las mismas se encontraban vinculadas con el contacto y la relación con las/os estudiantes, la extrañeza de no poder realizar las cosas como se realizan en la presencialidad, como el intercambio, reflexiones, juegos, el acompañamiento, problemas en la evaluación, hasta también, se mencionó el miedo de volver a las clases presenciales e ingresar de nuevo al aula: “...no querer ver a nadie después no, no, no tener miedo enfrentar un aula de vuelta. En el 2022 era yo no quiero entrar al aula. Algo que había hecho por naturaleza todo el tiempo...” (D5).

El miedo puede ser un rasgo característico del momento pandémico y de la incertidumbre que provocó. La vuelta a la presencialidad implicó una readaptación a las cosas que se realizaban antes de la pandemia, junto con lo realizado en la pandemia, por lo que es indiscutible pensar que las docentes atravesaron sentimientos de inquietud e inseguridad con la vuelta. Aunque ellas destacan como aspecto positivo en la postpandemia, que la experiencia de la contingencia les permitió tener en claro priorizar los contenidos mínimos, evitar la reiteración con otras materias, destacan el rol de las tecnologías para mejorar el vínculo docente y estudiantes, valorizando además, la diversidad de alternativas, herramientas, posibilidades dentro de la práctica docente. Nuevamente, al igual que en el apartado anterior, surge la impronta institucional como fortaleza. Los esfuerzos de la UNS por adaptarse al contexto y darles normativas nuevas a las/os docentes.

Sin embargo, reconocen que una debilidad del momento es mantenerse actualizada a los cambios (tanto institucionales como sociales), en algunos casos, encontrando más distancia o dificultad para encontrarse con sus estudiantes.

Indudablemente, la pandemia y la postpandemia significaron momentos y experiencias únicas dentro de la enseñanza. Es por ello que se les solicitó a las docentes una reflexión sobre cuál sería su clase ideal y que consejo se dirían a sí mismas, considerando todo lo atravesado y vivenciado hasta el momento. Con respecto a la clase ideal, sus respuestas se encontraron vinculadas a la presencialidad, donde docentes y estudiantes se sientan motivados, intercambiando y escuchándose. Algunas de ellas la imaginan con tecnologías digitales, donde estén al alcance diversidad de recursos, soportes tecnológicos, infraestructura y que dichas tecnologías funcionen como complemento de la presencialidad.

Con respecto a esas clases ideales, se considera que muchas docentes no están lejos de ellas. En los consejos que se dieron a sí mismas se vislumbran mujeres con experiencia, tanto de contenidos, de formatos, herramientas. Algunas expresaron que se dirían que no trabajen tanto y que aprovechen el momento para seguir aprendiendo y registrar lo sucedido, que se queden tranquilas, que no les de miedo volver a la presencialidad, que es mejor. Y que después de todo, las/os estudiantes van a reconocer el esfuerzo que realizaron durante la pandemia.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo interpretar las reconfiguraciones de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales en la UNS en la postpandemia desde la perspectiva de docentes. Para ello se llevó adelante un trabajo de campo donde se realizaron entrevistas a referentes clave como el equipo de la DirEaD de la UNS, ya que se los consideraba agentes importantes para el acercamiento a las docentes que constituyeron la muestra y con información valiosa sobre cómo y qué aspectos seguir indagando en el estudio. Cabe destacar que esta selección llevó a utilizar como unidad de análisis a docentes proactivas en relación con el objeto de estudio.

Luego de todo lo expuesto, se reafirma que la pandemia fue un suceso que impactó a todos los ámbitos de la sociedad por igual. El educativo no fue la excepción y las/os docentes atravesaron un proceso de virtualización repentina de la enseñanza, siendo el primero en la historia con esta magnitud (ya que anteriormente se vivenció -en menor escala- la pandemia por la Gripe A).

Particularmente la UNS, previo a la pandemia se encontraba comenzando a desarrollar su DirEaD tras la aprobación de su SIED por parte de CONEAU. La contingencia fue un aspecto que la llevó a realizar transformaciones estructurales en su interior con gran rapidez, gracias a los distintos financiamientos brindados por el estado y a las decisiones políticas. En este sentido, se aprecia una universidad con poder de decisión, actitud de rápida resolución y adaptación a las contingencias, centrada en la actualidad, en la sociedad, en el contexto y sobre todo, enfocada en garantizar el derecho a la educación de sus estudiantes. Las docentes entrevistadas dan cuenta de su constante crecimiento y en sus discursos se aprecia una gran valoración y agradecimiento hacia la misma.

Por su parte, la DirEaD, en estos últimos años, ha dado soporte y contención, convirtiéndose en un sector importante en la UNS y que continuará trabajando en pos de mejorar y potenciar sus incumbencias. Las entrevistadas valoran los esfuerzos del equipo de la DirEaD, quienes han realizado diversos cursos, capacitaciones, asesoramientos, documentos, tutoriales que comenzaron a desarrollarse con la pandemia y que en la actualidad tienen sus secuelas.

Tal como se mencionó, reconocer los cambios institucionales dentro de un contexto histórico particular, es decir, pandémico y postpandémico, es un aspecto importante. Los

mismos, le brindan un marco e influyen en las prácticas de enseñanza (en este caso, aquellas que incluyen tecnologías digitales) y en las condiciones de trabajo docente.

Los cambios institucionales al interior de la UNS, permitieron y permiten el desarrollo de las prácticas innovadoras, de acuerdo a su reconfiguración en estos últimos años. Las mismas se encuentran atravesadas por las diversas condiciones de trabajo que caracterizan a las docentes entrevistadas. Ellas tienen distintas formaciones disciplinares de base pero con muchos años de antigüedad en la docencia, lo que les brinda un amplio panorama y conocimientos del manejo áulico. La llegada de la pandemia provocó que deban reinventarse con los recursos y saberes que tenían disponibles en ese momento, de acuerdo a las características de sus clases, cantidad de estudiantes, la relación teoría y práctica y el año de sus materias.

A su vez, se considera que esas condiciones de trabajo, inevitablemente, impactan en las prácticas de enseñanza. Se observa que la pandemia introdujo distintas características que actualmente tienen sus efectos. Se cree que existe una reconfiguración de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales, una innovación de las mismas, debido a que se generaron, a raíz de las experiencias docentes, nuevas formas de vinculación con estudiantes, colegas, con los formatos, las herramientas digitales y con el conocimiento, revalorizando sus prácticas con tecnologías digitales.

Si bien, las docentes durante y posterior a la contingencia, participaron de diversas instancias de formación, se adhiere a lo planteado en las investigaciones de Pequeño et al. (2020) y Cespedes et al. (2020), donde se recomienda más capacitaciones docentes relacionadas a las tecnologías digitales para complementar sus conocimientos previos a la enseñanza remota de emergencia, con los que ya fueron adquiriendo a lo largo de estos años, si es que desean continuar con la virtualización de las clases.

Ninguna de las docentes entrevistadas realiza clases en las aulas híbridas de la UNS cotidianamente, algunas de ellas por desconocimiento o por temor a los nuevos factores que introducen estos formatos nuevos, *“Si. Medio, medio medio. Yo, híbrido no esta bueno, híbrido en simultáneo. Porque por ahí el sonido esta distante y es muy difícil para el docente manejar dos grupos de personas, uno presencial y otro virtual”* (D7), *“No las he usado todavía me da un poco de miedo, te voy a decir, son como muchos factores en simultáneo y me da un poco... Pero bueno...”* (D4), *“...yo ya no estoy trabajando en modalidades híbridas. Porque la modalidad híbrida en el salón para mí es difícil de mantenerlo y que la cámara, que el*

micrófono, que contestar que... “(D6). A su vez, un aspecto de este motivo sería que existe un aula por Departamento Académico equipado con los recursos necesarios para hacer posible la hibridación y que no todos los departamentos cuentan con personal técnico.

Por otro lado, se destaca que tampoco imparten sus clases tal como se fueron desarrollando durante la pandemia. Empero, se aprecia en sus discursos que las tecnologías digitales vinieron para quedarse. Las mismas, son utilizadas -generalmente- para la parte teórica, brindando diversos materiales, recursos, formatos para luego, aprovechar y enriquecerse del intercambio, acompañamiento, encuentro, reflexión con sus estudiantes en la clase presencial (ya sea física o sincrónica). Además, se observan docentes comprometidas con sus estudiantes, donde todos los cambios y transformaciones realizados son en pos de mejorar sus aprendizajes y su formación como futuros profesionales.

No obstante, se puede apreciar una preferencia o valorizan más la clase presencial por el contacto, cercanía, diálogo, acercamiento, reflexión con sus estudiantes. Esta inclinación por la presencialidad, se cree que es por sus años de antigüedad en la docencia pero también, se considera que es producto de la reflexión sobre la práctica profesional docente que resultan saberes legítimos y significativos que se deben tener en cuenta. De acuerdo a los datos recolectados, son docentes que no tienen formación pedagógica didáctica de base por lo que su práctica la aprendieron con los errores y aciertos dentro de su experiencia como docentes, con su recorrido por la universidad, con su formación/capacitación continua, etc (Tenti Fanfani, 2021).

Esta preferencia por la clase presencial tampoco es sorpresa, se aprecian docentes que siempre estuvieron preocupadas por el contacto y seguimiento de sus estudiantes. En el análisis de las encuestas realizadas desde el año 2020, el problema recurrente era la comunicación y la relación vincular entre docentes y estudiantes. Por lo que es un rasgo que en la postpandemia, sigue vigente. A su vez, esto se debería al contexto del capitalismo donde los lazos sociales son más débiles que años anteriores (Sennet, 2006).

Los datos demostraron que se brindan variados espacios para la enseñanza, con diversas organizaciones de actividades y momentos para impartir el aprendizaje de las/os estudiantes, al igual que distintos recursos y materiales que fueron quedando de la pandemia y que actualmente se reutilizan y se revalorizan (Davini, 2015).

Además, cabe destacar que uno de los motivos recurrentes por los cuales, las docentes dicen incluir tecnologías digitales en sus clases es para integrar a aquellas/os estudiantes con diversas dificultades (personales, laborales, familiares, etc) para asistir al establecimiento educativo. Esto coincide con lo planteado por Viera (2021); Del Valle y Rodríguez de Miñón (2022); Sientz y Abdala (2022); Montero y Delia (2023) y Torres et al. (2023) en sus estudios. Se considera que dichas docentes se encuentran predispuestas a la innovación, para transformar y adaptar sus prácticas tradicionales a propuestas educativas significativas a través de la inclusión de tecnologías digitales (Lucarelli, 2009).

A lo expuesto anteriormente, se suman otros motivos señalados por las docentes que coinciden con lo que plantea Maggio (2012). Se aprecia un grupo de docentes que realiza una *inclusión efectiva* de tecnologías, ya que no las introdujeron por sus propios medios. Si no que respondieron a factores externos, como por ejemplo: factores institucionales, departamentales, sociales, etc. *“Bueno las coordinadoras de la carrera o las que estuvieron en la carrera, nos piden un determinado porcentaje de virtualidad”* (E2). En este caso las tecnologías están, pero podrían no estar, su uso se debe a que hay un factor externo (en este caso decisión Departamental) que hace que se incorporen en las prácticas.

Por otro lado, se observan docentes que realizan una *inclusión genuina*, esto implica que las/os profesoras/es introducen tecnologías en sus clases debido a que favorecería la comprensión de los contenidos, donde reconocen el valor de las tecnologías en los campos de conocimiento disciplinares pero también, se las asocia a la inclusión, al acceso a la educación y a potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. Las siguientes entrevistadas lo manifiestan de la siguiente manera: *“A medida que vos das más herramientas, los alumnos que tienen interés, aprovechan todo el conjunto de herramientas que les das... Todo este esfuerzo que hacemos, que apuntaba, que intentamos focalizarlo en aquellos para mejorar los resultados, bueno, mejoramos los resultados de los que ya tenían buenos resultados”* (D7); *“Bueno esto de poder facilitar, poder acceder a alumnos de otros lugares puedan participar. Y mis propios alumnos que tienen que asistir un día viernes, tienen que hacer un ensayo en Dorrego, ellos pueden dos horitas disponer y estar en la estación de servicios y comunicarse por zoom y estar y después van y siguen el ensayo. Yo en esta materia del quinto año utilizo mucho ... algunos invitados como llamo que puedan participar de la clase. Y esos invitados los puedo hacer por zoom”* (D1).

Lo anterior coincide con uno de los grupos de estudios desarrollados en el estado del arte de la presente tesina. Aquellos que se realizaron antes de la pandemia (Lion 2005; Maggio 2014; Borgobello et al. 2017; Carvajal et al 2018; Moreira 2018; Lion y Maggio 2019), quienes plantearon que las/os responsables de incorporar tecnologías digitales en sus prácticas de enseñanza son las/os docentes. Considerando las potencialidades de los soportes, recursos, herramientas disponibles y el impacto en el aprendizaje y formación de sus estudiantes.

Por último, esta investigación es solo un pequeño aporte. Sería deseable realizar investigaciones sobre el tema dentro de toda la universidad y/o un estudio que compare la UNS con otras universidades para comprender cómo se dieron las distintas lógicas institucionales y políticas al interior de cada universidad y entender cómo afectaron y afectan a las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales.

Además, esta investigación se centró en la programación y organización de las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales. Es decir, en sólo cómo las/os docentes piensan y qué dicen de sus clases. Es por ello que se recomienda realizar una investigación considerando otros aspectos de la enseñanza, como su puesta en marcha, con observaciones dentro del aula, para profundizar los dichos de las docentes y de esta manera contribuir a una mayor descripción y comprensión de las prácticas de enseñanza, que aporte a la didáctica del nivel superior universitario.

Indudablemente, ninguna persona quisiera volver a atravesar la pandemia nuevamente. Pero se reconoce que en cuanto a lo educativo y, en este objeto en particular, sirvió como oportunidad ya que introdujo diversos aspectos que permitieron a las docentes protagonistas de este estudio, repensar, reconfigurar e innovar las prácticas de enseñanza.

Si bien las entrevistadas incorporan tecnologías digitales, se debe reconocer que es un proceso que recién inicia, aún queda mucho por recorrer y por reflexionar. En primer lugar, porque la UNS se encuentra con una DirEaD y un SIED con muy pocos años de desarrollo por lo que, a nivel institucional, se requiere de más inversión y decisiones políticas. En segundo lugar, las docentes actualmente incorporan tecnologías digitales en sus prácticas de enseñanza, se observan esfuerzos por parte de ellas para mantenerse actualizadas y comprender a las nuevas generaciones que comienzan a estudiar en la universidad.

Lo desarrollado invita a formular las siguientes preguntas: ¿Qué pasará con aquellas cátedras que siguen utilizando la presencialidad plena? ¿Cómo serán las prácticas de enseñanza

que incluyen tecnologías digitales en un futuro? ¿Qué tipo de docentes tendrán las universidades considerando que hoy en día se comienza a incorporar paulatinamente las tecnologías digitales? ¿Con qué condiciones y formación? ¿Qué tipos de capacitaciones se necesitarán en un futuro? ¿Cómo va a ser la relación estudiante y docente? ¿Cuáles serán las políticas nacionales e institucionales que regulen las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías? ¿Qué va a suceder con la inversión en las universidades nacionales públicas?

Referencias Bibliográficas

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *La Revista Venezolana de Educación*, 9(30).
- Alberico, J. (2017). *El B-Learning en el nivel primario. Un diálogo entre la educación presencial y la educación a distancia*. Editorial Brujas.
- Araujo, S. (2008). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Araujo, S. (2020). El desarrollo del curriculum universitario en tiempos de COVID19: Oportunidad y contrariedad. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), 01-12.
- Araujo, S., Walker, V. (2020). El posgrado en la Argentina: La acreditación en perspectiva comparada. *Integración y conocimiento*, 1 (9), 11-29.
- Baudelot, C. y Gollac, (2011). Felicidad y trabajo, historia de una relación difícil. En *¿Trabajar para ser feliz? La felicidad y el trabajo en Francia*. Miño y Dávila.
- Borgobello, A., Sartorti, M., y Sanjurjo, L. (2017). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27-48. 10.5294/edu.2018.21.1.2
- Capocasale Bruno, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? en *Contexto S.R.L (Ed.) Investigación educativa. Abriendo las puertas de conocimiento* (pp. 32-47). Clacso.
- Carvajal, L., Suárez, F., y Quiñónez, X. (2018). Las tic en educación universitaria. *Universidad, ciencia y tecnología*, 22(89), 31-35.
- Castel, R. (2015). *Trabajo y utilidad en el mundo en Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Editorial Topía.
- Cebrian de la Serna, M., Vain, P. (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. *Revista de Medios y Educación*. 32, 117-129. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36803208>

- Céspedes, M., Vallejos Armas, R., y Valdivia Ramirez, E. (2022). Revisión sistemática sobre la educación remota universitaria latinoamericana en pandemia. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 10(4), 63-87.
- Chanto, C. y Peralta, M.(2021). De la presencialidad a la virtualidad ante la pandemia de la Covid-19: impacto en docentes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), 1-16.
- Crespo Antepara, D.(2021). Enseñanza remota emergente. *Polo de conocimiento*, 6(6), 1040-1051.
- Davini, M.(2015). *La formación en la práctica docente*. Editorial Paidós.
- Decreto 297 de 2020 [Presidente de la Nación Argentina]. AISLAMIENTO SOCIAL, PREVENTIVO Y OBLIGATORIO. 19 de marzo de 2020.
- Del Valle, A. y Rodríguez De Miñón, I. (2021). La enseñanza híbrida del Derecho como lección aprendida de la postpandemia: caso de la materia de Derecho Administrativo de la Universidad Camilo José Cela. *Revista Científica en Ciencias Sociales*. 18, 53-63.
- Echeverría Zuno, S et al. (2010). Estrategia educativa en línea durante el brote de influenza A H1N1. *Revista del Instituto Mexicano del Seguro Social*, (48) 4, 383-392.
- Fernandez Nuñez, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?*. Butlletí LaRecerca.
- Ferracuti, V et al. (2021). Proyecto de Repositorio Institucional de Acceso Abierto para el Campus Virtual de la Universidad Nacional del Sur. *8vo Seminario internacional RUEDA*.
- Gambon, L. (2020). Educación virtual en tiempos de pandemia: la Universidad Nacional del Sur frente al desafío de la educación virtual. En P. Falcón (Comp.), *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 141-164). Eudeba.
- García Arieto, L. (1999). Historia de la educación a distancia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2 (1), 11-40.

- García Arieto, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 09-32.
- García Arieto, L., y Ruiz Corbella, M. (2010). *La eficacia en la educación a distancia: ¿Un problema resuelto?*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gill, R. (2019). Cuando la propia vida es el campo laboral. Aspectos clave en la gestión de la vida en los empleos vinculados con tecnologías digitales. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 24(1), pp. 14- 36.
- IEAL, CIFRA-CTA T, IIPMV-CTERA, IEC-CONADU, “Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19”. *Mediateca pedagógica de CTERA*, revisado 30 de marzo de 2023, <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/454>
- Lion, C. (2005). Los simuladores. Su potencial para la enseñanza universitaria. *Universidad ORT*. 53-66.
- Lion, C. (2022). La educación a distancia en tiempo presente y perspectivas de futuro. *Revista científica educa@cao*. 7(11), 1356-1360. <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/205/156>
- Lion, C., y Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>
- López, M. y Carassai, M. (2014). Concepciones y prácticas de enseñanza de profesores universitarios: avances de un estudio en la UNQ. *Universidad Nacional de Quilmes*. 2501-2510.
- Lucareli, E. (2022). La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad. *Revista Argentina de Educación Superior*, (XIV) 25, 34-47.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Miño y Dávila.

- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2014). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. *En: InterCambios*, 1(1), 65-71.
- Marotias, A (2018) El rol de la Educación a Distancia en la universidad pública argentina (1986-2016). STS, Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad.
- Martínez Bonafé, J. (1998). El maestro mercancía (Notas para una economía política del trabajo docente) en *Trabajar en la escuela*. Miño y Dávila Editores.
- Méda, D. (2007). ¿Qué sabemos sobre el trabajo?, *Revista de Trabajo*, Año 3, N° 4, pp. 17-32
- Mena, M. et al. (2010). *Páginas en construcción: El diseño de proyectos de educación a distancia*. La Crujía.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021). *Tecnologías digitales*. <https://www.educ.ar/recursos/158034/tecnologias-digitales>
- Mogollon de Lugo, I. et al. (2017). Impacto de las Tecnologías en la Educación Superior a Distancia en Venezuela. *Una Década de Retos*. Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela, SEDUCV.
- Monetti, E. (2018). Una mirada sobre la enseñanza desde el “giro de la práctica”. *Revista de educación*, 14(2), 197-215.
- Monetti, E., Montano, A., e Iriarte, L. (2022). Los mismos actores en otros escenarios de enseñanza universitaria: el guión que se escribe y actúa en pandemia. *V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Monetti, E., y Baigorria, L. (2020). Enseñar en la universidad en tiempos de COVID-19: una mirada desde la docencia universitaria. *Revista IRICE* 42. 121-150.
- Montero Gutierrez, D. (2022). El aprendizaje semipresencial como opción para la educación universitaria post covid-19. *Contextos de educación*, 1(34).

- Moodle. (24 de enero de 2024). *¿Qué es Moodle?*.
https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle
- Morán, L., Álvarez, G. (2023). Tensiones entre encuadres institucionales y prácticas docentes antes, durante y después de la pandemia: el caso del Bloque III de la asignatura de Enseñanza de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento, República Argentina. *Educación, lenguaje y sociedad*, (XXI) 21, 1-25.
- Morerira, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56(1), 1-21.
- Negro, M. y Gómez, J. (2021). Lo que la pandemia se llevó: 7 mitos sobre la educación universitaria argentina. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 21, 1-24.
- Organización Mundial de la Salud (11 de marzo del 2020) Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Padlet. (05 de noviembre de 2023). *¿Qué es Padlet?*. <https://padlet.help/l/es/article/cpfiutfzbb-qu-es-padlet>
- Pequeño, I., Gadea, S., Alborés, M., Chiavone, L., Fagúndez, C., Giménez, S., y Santa Cruz, A. (2020). Enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia. Experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020. *Investigaciones y experiencias*, 7(2), 141-153.
- Pérez, M. (2019). Las prácticas pedagógicas en la universidad: sujetos y saberes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19).
- Pierella, M. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Roteiro*, 42(1), 37-64.
- Plan Estratégico UNS. (2013). Plan estratégico Universidad Nacional del Sur 2011- 2016 - 2026. *Ediuns*, 1.
- Resolución 130 de 2019 [Universidad Nacional del Sur]. CREACIÓN DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. 23 de mayo de 2019.

Resolución 137 de 2018 [Universidad Nacional del Sur]. COMISIÓN ASESORA SIED. 3 de abril de 2018.

Resolución 139 de 2018 [Universidad Nacional del Sur]. SIED. 03 de abril de 2018.

Resolución 172 de 2020 [Rector de la Universidad Nacional del Sur]. CIERRE DE EDIFICIOS. 20 de marzo de 2020.

Resolución 183 de 2020 [Rector de la Universidad Nacional del Sur]. ALUMNOS-AUTORIZA EXÁMENES MODALIDAD NO PRESENCIAL. 27 de marzo de 2020.

Resolución 1849 de 2022 [Ministerio de Salud] USO DEL BARBIJO. 21 de septiembre de 2022.

Resolución 235 de 2022 [Consejo Superior Universitario]. HIBRIDACIÓN EDUCATIVA. 28 de abril de 2022.

Resolución 2599 de 2023 [Ministerio de Educación y Deportes] MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA-NUEVO REGLAMENTO. 15 de noviembre de 2023.

Resolución 2641/2017 [Ministerio de Educación y Deportes] MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. 13 de junio de 2017.

Resolución 2883 de 2020 [Ministerio de Salud] PLAN ESTRATÉGICO PARA LA VACUNACIÓN CONTRA LA COVID-19 EN LA REPÚBLICA ARGENTINA. 29 de diciembre de 2020.

Resolución 299 de 2019 [MECCYT/CONEAU]. POR EL QUE SE LE OTORGA VALIDEZ AL SISTEMA INSTITUCIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR. 5 de noviembre de 2019.

Resolución 380 de 2021 [REGLAMENTO DE LAS FUNCIONES DE LAS/OS DOCENTES DEL NIVEL UNIVERSITARIO. 05 de agosto de 2021.

Resolución 601 de 2023 [Universidad Nacional del Sur]. MODIFICA DENOMINACIÓN DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EDUCACIÓN CONTINUA. 10 de agosto de 2023.

Resolución 614 de 2021 [Consejo Superior Universitario]. PAUTAS PARA EL NIVEL UNIVERSITARIO DURANTE EL PRIMER CUATRIMESTRE DE 2022. 25 de noviembre de 2021.

Resolución 705/2022 [Ministerio de Salud] RECOMENDACIONES. 01 de abril de 2022.

Rodera, J. (2021). *Regulaciones, Experiencias y Sentidos del Trabajo Docente Universitario: el caso de la Universidad Nacional del Sur*. [Tesis de grado, Universidad Nacional del Sur]. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/5607/TESINA%20-%20RODERA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodera, J. y Walker, V. (2021). Virtualización forzada y cambios en el trabajo docente universitario: El caso de la universidad nacional del sur. *RAES*, 13(22), 192-210.

Roig, H. y González, A. (2018). Normativa de educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, 9(16), 152–157.

Saientz, D y Abdala, C. (2022). Las preocupaciones sobre la enseñanza universitaria en la postpandemia y las posibles respuestas desde una Didáctica expandida hacia los bordes. Entre los saberes necesarios y los interrogantes emergentes. *Praxis educativa*, 27 (1). 1-19.

Sampieri Hernandez, R., Collado Fernandez, C., y Lucio Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Sennett, R. (2006). *Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. La corrosión del carácter*. Anagrama.

Solís, J., Ventura Roque Hernández, R., López Mendoza, A., Salazar Hernández, R., y Juárez Ibarra, C. (2021). ¿Cómo cambió la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas prácticas en el área de tecnologías de la información con la covid-19? *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(22), 1-31.

Tenti Fanfani, E. (2021). *Particularidades y complejidad del trabajo docente*. Siglo XXI Editores.

Torres, D., et al. (2023). Percepción y conocimiento de metodologías activas para la enseñanza en la post pandemia. *Revista educare*, (27) 1, 181-196.

Universidad Nacional del Sur. (2023). Anuario.

Universidad Nacional del Sur. (s.f). *Datos UNS*.
<https://datos.uns.edu.ar/eportal/web/guest/alumnos-regulares>

Universidad Nacional del Sur. (s.f). *Reseña Histórica*
https://www.uns.edu.ar/institucional/laUns_resena_historica

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A.

Vassiliades, A. (2018). Trabajo docente, escolarización y desigualdades sociales: contribuciones y debates en la investigación educativa en Argentina *en Educação em Revista* N° 34, pp. 1-18.

Viera, I. (2022). Implementación de la Enseñanza Híbrida como Derivación del COVID-19. *Revista Internacional Tecnológica- Educativa Docentes 2.0*, 13(1), 5-10.

Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles educativos*, XXXVIII (153), 105-119.

Walker, V. y Rodera, J. (2021). Virtualización forzada y cambios en el trabajo docente universitario: El caso de la Universidad Nacional del Sur. *RAES*, 13(22), 192-210.

Wikipedia. (02 de noviembre de 2023). *Mentimeter*. <https://es.wikipedia.org/wiki/Mentimeter>

Wikipedia. (14 de marzo de 2023). *WhatsApp*. <https://es.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>

Wikipedia. (30 de enero de 2024). *Google Drive*. https://es.wikipedia.org/wiki/Google_Drive

Wikipedia. (8 de marzo de 2024). *Google Meet*. https://es.wikipedia.org/wiki/Google_Meet

Zabalza, M., Cid-Sabucedo, A., y Pérez-Abellás, A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la universidad de vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29.

Zoom. (19 de enero de 2023). *Descripción de los servicios de Zoom*.
<https://explore.zoom.us/es/services-description/>

Anexos

Anexo I

Categoría	Subcategorías	Datos Entrevistas	Objetivo Específico
Prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales	Pandemia: Relación con estudiantes		1er
	Postpandemia: Relación con estudiantes		1er
	Pandemia: Relación con pares		1er
	Postpandemia: Relación con pares		1er
	Planificación de clases		1er
	Organización de la enseñanza (desde la cátedra)		1er
	Pandemia: Utilización de tecnologías		1er
	Postpandemia: Utilización de tecnologías		1er
	Pandemia: Relación con la DirEaD		1er
	Cambios curriculares		1er
	Materiales y recursos		2do
	Motivación docente		2do

Reflexión	Consejo		2do
	Clase ideal		2do
	Pandemia: Fortaleza y debilidad		2do
	Postpandemia: Fortaleza y debilidad		2do
Políticas Institucionales	Res. 235/22		1er
	Clase ideal desde la UNS		1er
	Aulas híbridas UNS		1er
Condición del trabajo docente	Edad		3er
	Género		3er
	Antigüedad docente		3er
	Formación		3er
	Formación en EaD		3er
	Cargo docente		3er
	Trabajo por fuera de la UNS		3er
	Tipo de materia (Teórica, práctica, articula las dos)		3er
	Año de la materia		3er
	Cantidad de docentes de cátedra		3er
	Cantidad de		3er

	estudiantes		
--	-------------	--	--

Anexo II

Preguntas a DirEaD

Relacionadas con identificación de departamentos/cátedras/materias:

- 1) ¿Cuáles son los departamentos que más requieren la asesoría y/o capacitación de la DirEaD?
- 2) ¿Se presenta una/un sola/o profesor/a o el interés se realiza en conjunto con la cátedra?
- 3) ¿Qué cargo tienen esos docentes?
- 4) ¿Qué tipo de materias dan? (Por ejemplo: taller, laboratorio, teórica, etc)
- 5) Las/os docentes que recurren a la DirEaD ¿Lo hacen para sus clases teóricas o prácticas?
- 6) ¿Son docentes que tienen cátedras con mucha cantidad de estudiantes?
- 7) ¿Tienen formación docente o su formación de base es disciplinar?
- 8) ¿Son personas que se forman/capacitan sobre la temática?

Relacionadas con las prácticas de enseñanza que incluyen tecnologías digitales:

- 1) ¿Cuáles son las capacitaciones que más realizan las/os docentes?
- 2) ¿Cuáles serían los motivos/intenciones que las/os llevan a realizarlas?
- 3) ¿Cómo llegan a la DirEaD? ¿Motivos personales, por comentarios de colegas, por demanda de estudiantes, etc?
- 4) ¿Qué necesidades y/o demandas identifican en las/os profesoras/es que incluyen tecnologías en la UNS?
- 5) ¿Son personas que antes de la pandemia incluían tecnologías en sus clases?
- 6) ¿Buscan continuar con las propuestas desarrolladas durante la pandemia o intentan reconfigurar sus prácticas?
- 7) ¿Cómo caracterizarían a las/os docentes que se acercan a la DirEaD?
- 8) ¿Qué opinan sobre las políticas institucionales? ¿Se trabaja desde la UNS por generarlas? ¿Faltan más políticas institucionales?
- 9) Desde su punto de vista, desde lo institucional ¿El impulso y desarrollo de este tipo de prácticas/propuestas son “personales” o responde a la “moda” del contexto?
- 10) ¿Cómo valoraron estas/os docentes la experiencia de la enseñanza remota de emergencia?
- 11) Desde su perspectiva ¿Cómo utilizan las/os docentes las tecnologías en relación a los contenidos y a los estudiantes?

- 12) ¿Buscan una solución rápida o acuden a la DirEaD con un proyecto a mediano/largo plazo?
- 13) ¿Recurren con materiales, actividades pensadas?
- 14) Las/os docentes ¿Conocen la Res. 235/22?
- 15) ¿Cómo trabajan con las/os docentes que se acercan a la DirEaD?
- 16) ¿Tienen pensadas capacitaciones/cursos para las/os docentes? ¿De qué tipo?
- 17) ¿Cómo definiría su trabajo en la DirEaD?
- 18) ¿Cómo piensan que definiría un docente su trabajo en la DirEaD?
- 19) Actualmente no nos encontramos con prácticas híbridas en su plenitud ¿Cómo denominarían las prácticas que se desarrollan?
- 20) ¿Qué comentario escucharon sobre aquellas/os docentes que “no apoyan” la hibridez?
- 21) ¿Qué recomendación o consejo les darían a quienes no se acercaron a la DirEaD?

Anexo III

Preguntas disparadoras a docentes de la UNS. La idea de estas preguntas es que sirvan como guía y base. Eso no quita que puedan surgir nuevas durante la conversación.

- 1) ¿Cuántos años tenes?
- 2) ¿Hace cuanto tiempo sos docente en la UNS?
- 3) ¿Cuál es tu formación de base? (docente, bioquímica, abogada, etc)
- 4) ¿Qué tipo de cargo docente tenes?
- 5) ¿Trabajás por fuera de la UNS? (Si la respuesta es sí ¿de qué y dónde?)
- 6) ¿Cómo llegaste a ser docente de la UNS?
- 7) ¿Tu materia es teórica, práctica o articula las dos? (Si articula la dos ¿De qué manera?)
- 8) ¿Cuántos docentes son en tu cátedra?
- 9) ¿Tienen reuniones de cátedra?
- 10) ¿Qué aspectos suelen abordar en esas reuniones?
- 11) ¿Cómo organizan la enseñanza?
- 12) ¿Tenés formación en EaD?
- 13) ¿Sabes si alguno de tus compañeras/os de cátedra tienen formación en EaD?
- 14) Me comentarías ¿Cómo fué tu experiencia en pandemia?
- 15) ¿Consideras que te encontrabas preparada para ese contexto?
- 16) ¿Hiciste cambios curriculares durante la pandemia?
- 17) ¿Qué contenido priorizaste en la pandemia?
- 18) ¿Recurriste a la DirEaD durante la pandemia?
- 19) Nombrame una fortaleza y una debilidad de la enseñanza remota de emergencia.
- 20) Actualmente ¿Consideras que incorporaste cosas de la pandemia? ¿Por que sí o por que no? ¿Qué cosas?
- 21) ¿Conoces la Resolución 235/22? En caso de que si ¿Como te enteraste de ella?
- 22) ¿Conoces las aulas híbridas de la UNS? ¿La utilizas?
- 23) ¿Qué te motiva a incorporar tecnologías digitales?
- 24) ¿Antes de la pandemia incorporabas tecnologías digitales? En caso de que diga que no ¿Por que ahora si?
- 25) ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar tu clase?
- 26) ¿Cómo pensás el cronograma y el programa de tu clase?
- 27) ¿Los realizas (cronograma y programa) en autonomía o también los compartís con tus estudiantes para que piensen juntos?

- 28) ¿A qué actividad/contenido le dedicas más tiempo?
- 29) ¿Utilizas la plataforma Moodle? ¿Qué uso le das?
- 30) ¿Utilizas otra plataforma digital para tus clases? ¿Cuáles? ¿Qué uso les das?
- 31) ¿Cómo definirías la relación con tus estudiantes durante la pandemia? ¿y en la actualidad?
- 32) ¿Cómo definirías la relación con la mediación con tecnologías digitales durante la pandemia? y ¿En la actualidad?
- 33) Si tu yo de ahora le tuviera que dar un consejo o le pudiera decir algo a tu yo de la pandemia ¿Qué le dirías?
- 34) Nombrame una fortaleza y una debilidad de las clases en la postpandemia.
- 35) ¿Cómo sería tu clase ideal? ¿Qué recursos, materiales, conocimientos consideras que te estaría faltando?
- 36) A nivel institucional ¿Qué podría brindarte la UNS para poder llevarla adelante?