

Algunos resultados de una encuesta aplicada a docentes de la Universidad de Buenos Aires sobre sus experiencias de enseñanza en el nivel de grado y pregrado durante el 2024. Discusiones en torno a las modalidades de enseñanza presencial, semipresencial, virtual e híbrida.

María Catalina Nosiglia - UBA- UNSO - catinosiglia@gmail.com –

Stella Maris Zaba - UBA- UNSO - smzaba@gmail.com -

Brian Fuksman –UBA- UNSO - bri.fuksman@gmail.com -

Mesa temática N°3: Trabajo docente, profesión y carrera académica: condiciones, regulaciones y desafíos.

Resumen

En esta ponencia se presentan algunos resultados de una encuesta aplicada a una muestra representativa de docentes de la Universidad de Buenos Aires (UBA) durante el mes de julio de 2024. La encuesta se desarrolló en el marco del Proyecto UBACYT” *Cambios recientes en las políticas y en la gestión académica de la UBA en el área de la enseñanza de grado y posgrado a partir de la irrupción de la pandemia”* dirigido por la Prof. María catalina Nosiglia.

La investigación partió del supuesto de que las universidades debieron desarrollar determinadas políticas académicas durante la irrupción de la pandemia con el objeto de adaptarse al nuevo contexto y que dichos cambios se expresaron en distintas dimensiones tales como las modalidades de enseñanza, las condiciones de trabajo de los docentes y el régimen académico de los estudiantes, entre otras. Sin embargo, solo algunos de estos cambios lograron permanecer en el tiempo y esto guardó relación con su grado de incorporación efectiva a la estructura del trabajo académico y a su grado de congruencia con el sistema de creencias de los académicos y de las autoridades académicas de la Universidad.

La encuesta aplicada a docentes de la UBA indagó distintas dimensiones tales como variables sociodemográficas y ocupacionales, sus condiciones de conectividad y disponibilidad tecnológica para ejercer la docencia en entornos virtuales; sus niveles de formación y su participación en programas de tecnología educativa; sus experiencias de enseñanza en el dictado de materias presenciales, semipresenciales, virtuales e híbridas; sus creencias sobre las exigencias laborales y condiciones de trabajo para el ejercicio de la docencia en las distintas modalidades de enseñanza; entre otras cuestiones relevantes. De este modo, a partir de los resultados de esta encuesta, y retomando estudios previos que indagaron la situación de los académicos durante la irrupción de la pandemia, se podrá identificar las continuidades y cambios durante el período 2020-2024.

Palabras claves: Profesión Académica - Modalidades de enseñanza -

1. Introducción

En esta ponencia se presentan algunos resultados de una encuesta aplicada a una muestra representativa de docentes de la Universidad de Buenos Aires (UBA) durante el mes de julio de 2024. La encuesta se desarrolló en el marco del Proyecto UBACYT” *Cambios recientes en las políticas y en la gestión académica de la UBA en el área de la enseñanza de grado y posgrado a partir de la irrupción de la pandemia*” dirigido por la Prof. María catalina Nosiglia.

La ponencia se estructura en cinco apartados. En el primero se sistematizan algunas notas sobre la irrupción de la pandemia y sus incidencias en la reconfiguración de la enseñanza universitaria. El segundo apartado aborda el caso singular de la UBA previo a la irrupción de la pandemia y durante los años subsiguientes. En los sucesivos segmentos se explica el diseño metodológico del estudio y se sistematizan algunos resultados de la encuesta aplicada a docentes de la UBA. Por último, se concluye con algunas discusiones derivadas de los resultados del estudio.

2. Algunas notas sobre la irrupción de la pandemia y sus incidencias en la reconfiguración de la enseñanza universitaria.

La pandemia suscitó una serie de eventos inéditos que impactaron radicalmente en el orden de la sociedad civil. Particularmente, en el ámbito universitario se produjo la

suspensión generalizada de las clases presenciales y los distintos gobiernos e instituciones de educación superior debieron desarrollar políticas para asegurar la continuidad de las actividades académicas. En este capítulo se analizarán las principales políticas desarrolladas por el gobierno nacional para el conjunto del sistema y que incidieron de forma directa o indirecta en el trabajo de los docentes.

Las respuestas inmediatas de los estados nacionales y de las instituciones de educación superior fue el cierre de los establecimientos. Un informe del Banco Mundial (2020) señaló que en abril del 2020 alrededor de 175 países habían suspendido las actividades académicas presenciales.

Asimismo, otro informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) llamaba la atención sobre la profundización de las desigualdades en nuestra región. Los problemas se vincularon con las brechas tecnológicas y de conectividad ya que solo el 45% de los hogares contaba con conexión a internet. En el informe también se señalaba que durante el primer semestre de 2020 se registró una exacerbación de las exigencias laborales de las instituciones hacia sus docentes para que virtualicen sus programas de enseñanza con suma celeridad (UNESCO-IESALC, 2020).

En Argentina, el 3 de marzo del 2020 se detectó el primer caso de coronavirus y, desde entonces, se registraron una serie de sucesos inéditos que impactaron radicalmente en el orden de la sociedad civil en general y del sistema educativo en particular. Específicamente para el caso educativo, sólo en el transcurso de una semana, el Ministerio de Educación Nacional pasó de limitarse a recomendar la adopción de medidas preventivas en los establecimientos educativos hasta suspender- en acuerdo con el Consejo Federal de Educación – el dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario e instituciones de educación superior con la Res. MEN N°108/20. Por su parte, las universidades acompañaron dichas medidas y desarrollaron distintas políticas para sostener la continuidad de las actividades académicas.

De este modo, las diversas instituciones de educación superior debieron desarrollar lo que Hodges (2020) denominó como una *enseñanza remota de emergencia*. Dicha noción permite marcar la diferencia entre las actividades de enseñanza planificadas en contextos normales de aquellas desplegadas en circunstancias extraordinarias y

condiciones críticas como la escasez de recursos, tiempo y capacitación del cuerpo académico.

Francisc Pedró (2021) advirtió que la enseñanza remota de emergencia suscitó efectos adversos para docentes y estudiantes. El autor justifica dicha tesis en base a tres factores: la insuficiencia de recursos tecnológicos tanto por parte de los docentes como de los estudiantes; el escaso desarrollo de la EaD en muchos países que les impidió contar con un marco normativo adecuado; y la falta de capacitación pedagógica de los docentes y estudiantes en materia de EaD. Las conjunciones de estos tres factores configuraron un fenómeno inédito que él conceptualizó como *coronateaching*. La categoría presenta dos acepciones. Por un lado, refiere a una mutación superficial de las metodologías de enseñanza y del currículum para instrumentar actividades de enseñanza no presenciales. Por otro lado, alude al síndrome experimentado por los académicos y estudiantes de sentirse abrumados tras recibir información excesiva proveniente de las plataformas educativas, así como sentimientos de frustración derivados de las limitaciones en la conectividad o de la falta de *know-how* para la operación de plataformas y recursos digitales (Pedró, 2021).

Para el caso argentino, en un trabajo publicado por Paulo Falcón (2020) se recopilaron los relatos de las propias universidades sobre las acciones realizadas durante el primer semestre de 2020. En dicha publicación colaboraron 43 universidades nacionales, 4 provinciales y 47 privadas.

En primer lugar, se destaca que todas las universidades llevaron adelante un proceso de virtualización de la enseñanza universitaria y para ello la mayoría se inclinó por el uso de plataformas y software de uso gratuito como *Moodle*. Sobre esta cuestión, resulta razonable suponer que la política relativa a la evaluación y validación de los *Sistemas Institucionales de Educación a Distancia* – analizada durante el capítulo anterior – fue un antecedente importante que ayudó a las universidades en su tarea de desarrollar una *enseñanza remota de emergencia*. En segundo lugar, todas las universidades informaron haber desarrollado políticas de formación docente dirigidas al desarrollo de competencias didácticas y tecnológicas para enseñar en entornos virtuales

Otro estudio reciente de Giselle González (2021), sobre la experiencia de cuatro universidades nacionales, señala que durante el período de emergencia se produjo una rápida adaptación de las universidades a las exigencias de incorporación de tecnologías

digitales que, antes de la pandemia, se limitaban a iniciativas más o menos aisladas que no lograban modificar de forma sustantiva la inercia organizacional de las universidades.

También, vinculado con lo anterior, resulta relevante un estudio de María Paula Seminara (2021) sobre los efectos negativos de la pandemia en el bienestar psicológico de docentes y estudiantes a partir de un estudio de caso de la carrera de Bioingeniería de la Universidad Nacional de San Juan. En relación con los docentes, la autora advierte que durante el período de emergencia los docentes manifestaron importantes niveles de desgaste emocional, pero que esto no necesariamente se debe a las características de la modalidad virtual, sino que a los factores de stress asociados con el riesgo sanitario y el aislamiento social. Asimismo, el cambio abrupto y acelerado que debieron efectuar los docentes para implementar una enseñanza remota de emergencia también ha sido un factor que puede explicar estos sentimientos de desgaste emocional. En cuanto a los estudiantes, los resultados del estudio mostraron ventajas y desventajas asociadas a la modalidad de EaD. Los alumnos consideraron como un factor positivo la posibilidad de acceder a las clases grabadas y las mayores flexibilidades horarias que le permitieron combinar mejor el tiempo de estudio con sus responsabilidades laborales/familiares. No obstante, señalaron como aspectos negativos las dificultades para lograr una interacción más fluida con sus docentes y pares; las limitaciones para el acceso a recursos tecnológicos y de conectividad; y los cambios emocionales derivados de la situación de aislamiento social y riesgo sanitario.

Para el caso argentino, recién en octubre de 2021, el Ministerio de Educación Nacional aprobó la RESOL-2021-3043-APN-M suprimiendo los aforos en las aulas. Desde entonces, se habilitó la reanudación gradual de las actividades académicas presenciales en las universidades.

A partir de aquel hito, las universidades y sus docentes comenzaron a discutir y tomar decisiones de política académica sobre cómo reconfigurar la enseñanza universitaria teniendo en cuenta las distintas especificidades de las modalidades de enseñanza presencial y a distancia.

En cuanto a la modalidad de educación a distancia en Argentina, su desarrollo histórico ha sido relativamente escaso cuando se lo compara con la expansión de la modalidad presencial (Nosiglia y Fuksman 2022). De hecho, la primera normativa nacional que procuró regular la modalidad a distancia se remonta a 1998 mediante la

Resolución N°1716/98 del Ministerio de Educación Nacional. En sus considerandos se caracterizaba a la EaD como una modalidad muy incipiente, pero que tendría un importante crecimiento en el mediano plazo. Por ello, se justificaba la necesidad de fijar normas y pautas mínimas para propiciar una expansión ordenada.

La literatura sobre la enseñanza universitaria en carreras a distancia coincide en identificar ciertos rasgos específicos que la diferencian de la modalidad presencial. Así, por ejemplo, Ruiz Bolívar y Dávila (2016) argumentan sobre la necesidad de ofrecer una formación pedagógica específica a los académicos para que puedan gestionar de forma eficaz diversos componentes didácticos tales como la selección, secuenciación y organización de los contenidos en entornos virtuales; el diseño de actividades formativas; el seguimiento y evaluación de los estudiantes, entre otras. Asimismo, Campos Céspedes et al. (2011) identifican que, además de requerir de ciertas competencias tecnológicas, referidas a las habilidades para la aplicación de herramientas tecnológicas asociadas con el proceso educativo, la EaD también presupone la reformulación del contrato didáctico. De hecho, los autores argumentan sobre la conveniencia de concebir al académico como un facilitador del aprendizaje que interactúa con un estudiantado que debiera desarrollar competencias para un aprendizaje más autónomo

Vinculado con lo anterior, Campi y Esteban (2018) identifican distintos roles docentes: el contenidista que escribe el guion didáctico; el tutor, que se vincula con los estudiantes y el evaluador que toma los exámenes presenciales o virtuales. No obstante, los autores advierten sobre la falta de articulación entre los tres roles que muchas veces son realizados por distintas personas, y que no siempre se encuentran agrupados en cátedras o departamentos.

Durante el mes de noviembre de 2023, el Ministerio de Educación Nacional aprobó la resolución N°2599/23 que contiene un nuevo Reglamento sobre la modalidad de educación a distancia dejando sin efecto el Anexo de la Resolución Ministerial N°2641/17 que regía desde el año 2017. La nueva normativa define a la Educación a Distancia como

“La modalidad pedagógica y didáctica donde la relación docente- estudiante se encuentra separada en el tiempo y en el espacio durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación,

diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa”. Asimismo, establece que “Para que una carrera de pregrado, grado o posgrado sea considerada como dictada a distancia se requiere que la cantidad de horas de interacción pedagógica que cumplan la condición establecida en el ítem 1 supere el 50% de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentual se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final cuando la carrera lo incluya”. (incisos 1 y 2 de la Resolución Ministerial N°2599/23).

Ahora bien, la principal diferencia respecto al reglamento del 2017 consiste en que la nueva normativa permite a las universidades considerar a las actividades académicas sincrónicas mediadas con tecnologías de videoconferencia o similares (ej. Zoom, Meet, entre otras) como actividades presenciales. Además, permite que:

“las carreras dictadas en la modalidad presencial podrán incluir las actividades académicas sincrónicas, señaladas en el ítem anterior con una carga horaria que no supere el 50% de las horas presenciales siempre que cuenten con el SIED validado. La sumatoria de horas dictadas a distancia y las horas presenciales sincrónicas no podrá exceder el 75% de la carga horaria del plan de estudios” (incisos 13 y 14 de la Resolución Ministerial N°2599/23).

De este modo, sería factible que una universidad ofrezca una carrera presencial donde los estudiantes solamente deban cursar el 25% de las materias o carga horaria de forma presencial asistiendo físicamente a la sede, mientras que el 75% restante podría distribuirse entre actividades virtuales asincrónicas (ej. Actividades en un campus virtual) y clases sincrónicas mediadas por plataformas como Zoom o Meet (definidas como “presenciales” en la nueva normativa).

Este cambio suscitó una discusión en el ámbito de la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Interuniversitario Nacional durante el 2023 ya que algunas instituciones ponderaron positivamente los beneficios de dictar clases sincrónicas por Zoom en la medida en que aquellas favorecen a los estudiantes a combinar mejor sus tareas de estudio con sus respectivas responsabilidades laborales y/o familiares; pero también se formularon críticas ya que diversos estudios realizados tras la irrupción de la pandemia comenzaron a advertir acerca de las diferencias en los procesos de enseñanza

y aprendizaje entre las clases presenciales tradicionales y las clases sincrónicas mediadas por plataformas como Zoom o Meet (Nosiglia, Fuksman y Andreoli, 2024)

Esta reciente modificación en la reglamentación de la EaD en Argentina constituye un hito que genera algunas controversias ya que el dictado de clases mediadas por tecnologías de videoconferencia no es equivalente a las tradicionales clases presenciales. Al respecto, Barbour y Hodges (2024) advierten que en muchas instituciones no se garantizó una adecuada formación pedagógica de los profesores para poder adecuar el dictado de su materia a un entorno virtual. Asimismo, Ocampo y Correa (2023) advirtieron sobre algunos indicadores de creciente malestar emocional de algunos estudiantes cuando su único contacto con sus compañeros y docentes es mediado por tecnologías de videoconferencia, sin posibilidad de participar en distintas actividades de socialización académica.

3. La situación específica de la Universidad de Buenos Aires previo a la irrupción de la pandemia y durante el período 2020-2023.

La UBA fue la segunda universidad creada en el actual territorio argentino en 1821. La institución se destaca por su gran tamaño ya que está conformada por 13 facultades y oferta más de 100 carreras de grado y 450 carreras de posgrado. Además, cuenta con 6 colegios preuniversitarios, 6 hospitales universitarios y más de 60 institutos de investigación.

Antes de la irrupción de la pandemia la UBA no ofertaba ninguna de sus carreras de grado a distancia. También era muy baja el porcentaje de asignaturas de grado que se dictaban virtualmente. Solamente las Facultades de Ciencias Económicas y Ciencias Sociales registraban una mayor oferta relativa de materias a distancia. En el nivel de posgrado también predominaba la modalidad presencial. En 2019 la Universidad solo ofertaba 12 carreras de posgrado a distancia sobre un total de 400. Dichos posgrados a distancia eran ofrecidos por las siguientes facultades: Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Ciencias Económicas; Ciencias Sociales, Ciencias Veterinarias; Farmacia y Bioquímica; Filosofía y Letras; Ingeniería; Medicina; y Psicología. Por lo tanto, en coincidencia con la situación general del sistema universitario argentino, la oferta de carreras a distancia en la UBA era escasa.

No obstante, y pese al desarrollo incipiente de la EaD, la Universidad registra importantes hitos institucionales en dicho campo. De hecho, la UBA fue una institución pionera gracias a su programa de EaD “UBA XXI” creado en 1985. Desde sus orígenes aquel programa dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado implementó diversos formatos tales como programas radiales, televisivos, publicaciones en editoriales, entre otros. En la actualidad UBA XXI desarrolla sus actividades académicas en el marco de entornos virtuales y se destaca por su importante crecimiento durante la última década: la cantidad de inscriptos pasó de los 26.000 alumnos en 2001 hasta los 117.000 en 2019, según datos provistos por el programa UBA XXI. Su oferta académica también ha crecido enormemente ya que en sus inicios solamente ofrecía las dos asignaturas comunes del Ciclo Básico Común (“Introducción al Pensamiento Científico” e “Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado), mientras que actualmente ofrece la totalidad de las materias del Ciclo Básico Común. Por último, UBA XXI también creció geográficamente sumando un total de 26 subsede^s distribuidas en distintas provincias del país. Corresponde aclarar que las subsedes constituyen *unidades de apoyo mixtos* donde los estudiantes pueden rendir los exámenes parciales y finales y asistir a tutorías presenciales.

Un segundo hito institucional fue la creación del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) en 2008. Este Centro, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado, tiene la finalidad de crear un espacio dedicado a trabajar con y para los docentes de la Universidad en los desafíos que plantea la incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza de nivel superior. Para ello, se realizaron múltiples acciones tales como el diseño de cursos de formación docente masivos o la creación del Programa UBATIC en 2011 destinado a financiar proyectos educativos bianuales que integren las TICs para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad.

En tercer hito refiere a la aprobación de un reglamento de educación a distancia y común para el conjunto de la Universidad por Res. (CS) N°4239/08. La normativa fue aprobada en 2008 por el Consejo Superior y allí se define a la EaD como la *“opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes, materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los estudiantes alcances los objetivos de la propuesta*

educativa”. Cabe señalar que, en sus considerandos, el reglamento explicita la necesidad de asegurar la calidad de la formación atendiendo a sus cualidades singulares, a la vez que reconoce el potencial de la EaD para promover mayores niveles de acceso de la población a la educación superior. En relación con la oferta académica, el Reglamento de 2008 – aún vigente – dispone que todas las ofertas académicas que se prevean implementar a distancia deben incluir una descripción y justificación del proyecto académico; una previsión de los soportes tecnológicos para su implementación; sus materiales de estudio; y la planificación didáctica de las interacciones docente-alumno. En cuanto a la evaluación y acreditación de los aprendizajes de los estudiantes, establece que se deberá garantizar en todos los casos la identificación del alumno siendo obligatorias las evaluaciones presenciales en las carreras de grado. A modo de síntesis es posible apreciar el carácter general y poco prescriptivo de la normativa donde se regulan o considera escasamente las especificidades de la función docente en entornos virtuales.

Ahora bien, en marzo de 2020 irrumpe la pandemia y el gobierno nacional decreta el *Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio* y, en consecuencia, la UBA dispuso la suspensión de las actividades presenciales en sus respectivas sedes.

El año 2021 también fue un año marcado por marchas y contramarchas asociadas con el devenir zigzagueante del contexto sanitario. Sin embargo, a diferencia del 2020, durante el segundo año de la pandemia la Universidad pudo fortalecer sus políticas institucionales asentadas sobre la experiencia acumulada y en un contexto de mayores certezas sobre los alcances que iba a tener la enseñanza universitaria. Fue así como las distintas unidades académicas pudieron planificar sus calendarios académicos previendo si iban a ofrecer una cursada completamente virtual o si iban a incorporar cierto grado de prespecialidad.

En un estudio reciente de Nosiglia, Mulle y Fuksman (2023) se realizaron encuestas a las y los decanos de la UBA que permitieron reflexionar sobre la experiencia institucional durante los primeros años de la pandemia. Entre los aspectos positivos, las autoridades destacaron el potencial de las tecnologías digitales para ofrecer experiencias educativas innovadoras, así como la posibilidad de desarrollar estrategias alternativas de evaluación de los aprendizajes. También, identificaron como ventaja la posibilidad de incrementar la oferta de cursos de forma virtual eludiendo, así, las restricciones edilicias. Otra dimensión ponderada positivamente fue el retorno de una proporción significativa de estudiantes que volvieron a estudiar gracias a que la cursada remota les ofreció

mayores posibilidades de combinar sus responsabilidades familiares y laborales con el tiempo dedicado al estudio universitario.

Sin embargo, las autoridades también advirtieron aspectos negativos tales como el debilitamiento de los procesos de socialización académica de los estudiantes ya que dichos procesos suelen tener lugar, con mayor espontaneidad, en ámbitos presenciales. Asimismo, también se manifestó cierta preocupación respecto a la caída relativa de los rendimientos académicos de los estudiantes durante el período de emergencia en comparación con las cursadas ordinarias previas al año 2020. Otro aspecto crítico refiere a las condiciones de trabajo de los docentes en la virtualidad ya que dicha modalidad requiere la constitución de un nuevo contrato didáctico con otro tipo de roles docentes, así como una formación pedagógica específica. En otros términos, se manifestó la preocupación de que la modalidad de EaD replique las mismas lógicas de la enseñanza presencial sin mediar ningún tipo de adecuación pedagógica y laboral.

Durante el mes de diciembre del 2021, el Consejo Superior aprobó una nueva resolución previendo que las actividades académicas para el ciclo 2022 se desarrollarán bajo las modalidades preexistentes a la declaración de la emergencia sanitaria. Asimismo, dispuso que las facultades podrán incluir actividades que impliquen el uso de herramientas de enseñanza virtuales, asincrónicas y sincrónicas en la cursada. De este modo, desde dicho momento de gradual normalización, se inauguró para la UBA una nueva etapa de expansión de la educación a distancia en algunos casos, especialmente en el nivel de posgrado, y de crecimiento de las modalidades semipresenciales en el nivel de grado y pregrado.

Como resultado de las discusiones institucionales sobre las ventajas y desventajas de cada modalidad de enseñanza, durante el 2023 el Consejo Superior aprobó un nuevo reglamento que regula las modalidades de enseñanza en los niveles de grado y pregrado por RESCS-2023-642-UBA-REC.

La normativa de la UBA se diferencia de la *Resolución Ministerial N°2599/23* descripta en el apartado anterior en la medida en que la primera define a las “*Actividades de enseñanza virtuales*” como aquellas que se encuentran mediadas por tecnologías digitales sincrónicas y/o asincrónicas; mientras que en la normativa nacional una clase por Zoom o Meet es conceptualizada como una actividad presencial.

De este modo, la normativa de la UBA avanza en construir una nueva definición de las modalidades presenciales y a distancia. Por un lado, la modalidad presencial es:

“es la opción pedagógica y didáctica cuyas actividades académicas previstas en el plan de estudio se desarrollan mayoritariamente en un mismo tiempo y espacio físico no digital. La carga horaria presencial deberá ser superior al CINCUENTA POR CIENTO (50%) de la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis. Las carreras presenciales pueden incorporar el desarrollo de actividades de enseñanza virtuales”

Por su parte, la normativa de la UBA define a la modalidad de EaD como:

“la opción pedagógica y didáctica cuyas actividades académicas previstas en el plan de estudio se desarrollan mayoritariamente a través de actividades de enseñanza virtuales. La carga horaria de las actividades de enseñanza virtual debe ser superior al CINCUENTA POR CIENTO (50%) de la carga horaria de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis.”

De forma complementaria, la normativa vigente de la UBA para el nivel de grado y pregrado establece que las distintas Unidades Académicas deben asegurar a las y los docentes y estudiantes la disponibilidad de conectividad libre y gratuita en la sede universitaria; y que las actividades de enseñanza virtuales deben desarrollarse en soportes y plataformas reguladas institucionalmente.

Otra cuestión relevante que contempla la norma refiere a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, se establece que las modalidades de evaluación orientadas a la certificación de los aprendizajes de los estudiantes deberán garantizar mecanismos para validar la identidad de las y los estudiantes al inicio y durante el desarrollo del examen; siendo obligatoria la evaluación presencial en las carreras de pregrado y grado. Aunque, excepcionalmente, para los casos de tesis, trabajos profesionales, coloquios, monografías, trabajos finales, portfolios se podrán incorporar tecnologías digitales sincrónicas y/o asincrónicas.

Tras la caracterización de los principales hitos institucionales de la UBA durante el período 2020-2024, en los subsiguientes apartados de esta ponencia se pondrá el foco en la perspectiva de las y los académicos de la Universidad y para ello se presentarán

algunos resultados de una encuesta aplicada a una muestra representativa de docentes que indagó distintas dimensiones y que permiten identificar algunos procesos en marcha en torno a la reconfiguración de la enseñanza universitaria.

4. Diseño metodológico

Durante Julio de 2024 se aplicó una encuesta online de carácter autoadministrada a una muestra representativa de docentes de la UBA que se desempeñan en los niveles de grado y pregrado. La encuesta fue respondida por 4.805 docentes, cantidad adecuada para el total UBA de acuerdo con el diseño muestral que previó un nivel de confianza del 99% y un margen de error del 2%

La encuesta indagó distintas dimensiones tales como variables sociodemográficas y ocupacionales, sus condiciones de conectividad y disponibilidad tecnológica para ejercer la docencia en entornos virtuales; sus niveles de formación y su participación en programas de tecnología educativa; sus experiencias de enseñanza en el dictado de materias presenciales, semipresenciales, virtuales e híbridas; sus creencias sobre las exigencias laborales y condiciones de trabajo para el ejercicio de la docencia en las distintas modalidades de enseñanza; entre otras cuestiones relevantes.

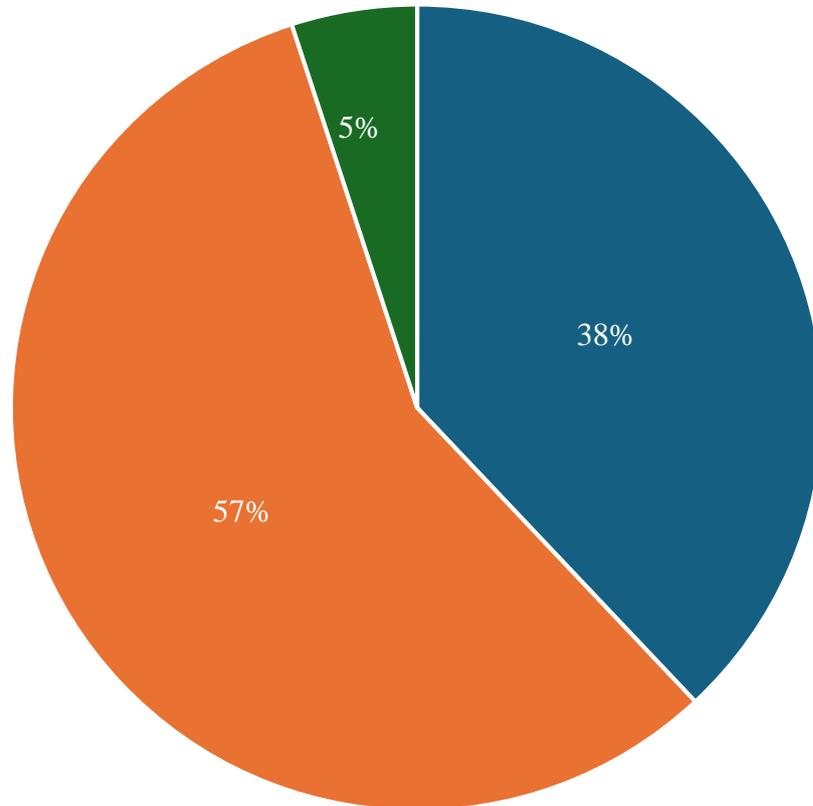
5. Algunos resultados de la encuesta.

Se seleccionaron algunos resultados de la encuesta que permiten caracterizar las condiciones de trabajo de los académicos e identificar algunas cuestiones problemáticas.

En primer lugar, interesa ponderar que los docentes de la UBA cuentan con condiciones relativamente favorables en relación a la disponibilidad de recursos tecnológicos. De hecho, el 97% de los encuestados informa que tiene conexión a internet por banda ancha y el 98% respondió que cuenta con una computadora de escritorio o notebook. A su vez, el 68% evaluó que cuenta con un espacio “adecuado” o “muy adecuado” para el dictado de clases virtuales sincrónicas.

En segundo lugar, interesa conocer cómo clasifican los académicos a las asignaturas que dictan en la UBA. Al respecto, se identifica que el 57% de los docentes considera que su materia es “teórico-práctica” (ver gráfico 1).

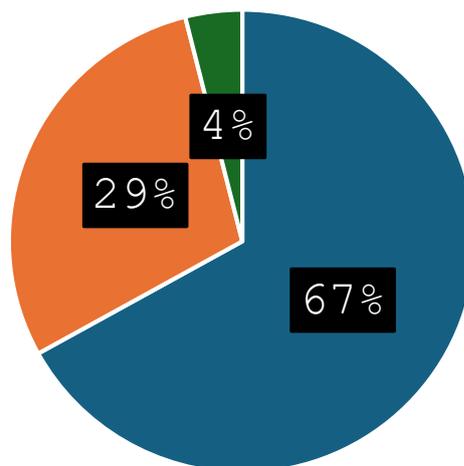
Gráfico 1. Distribución porcentual de los docentes según como caracterizan a su respectiva asignatura.



- Mi materia es predominantemente teórica (eventualmente puede incluir algunos trabajos prácticos orientados a la sistematización del marco o modelo teórico).
- Mi materia es teórica-práctica (exige combinar la enseñanza de contenidos teóricos con otros predominantemente prácticos tales como el aprendizaje de procedimientos, destrezas motrices, manipulaciones de instrumentos o equipamiento especializado, o intervenciones).
- Mi materia es una práctica profesional supervisada (los estudiantes participan en contextos físicos y sociales propios de su ejercicio profesional. Ej. prácticas profesionales, trabajos de campo, residencias, internado rotatorio, pasantías, etc.)

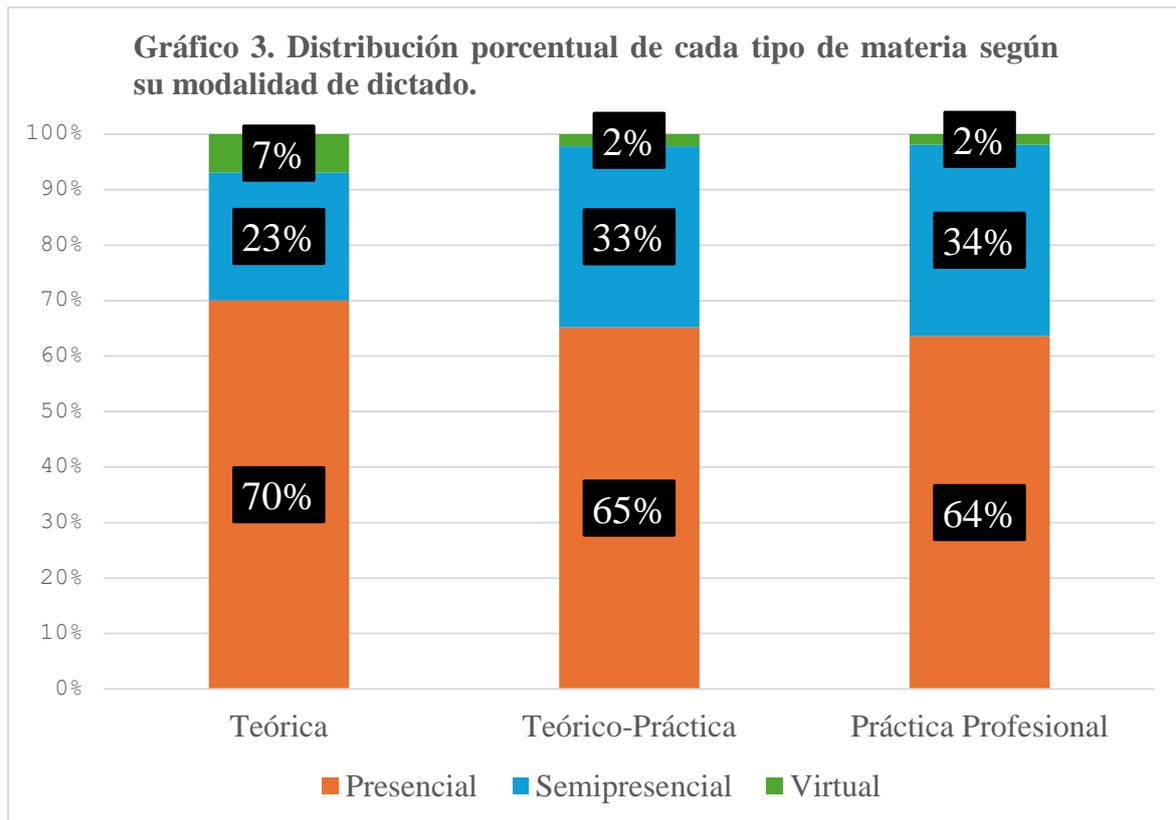
Por su parte, en relación con las modalidades de dictado de cada asignatura, se advierte que actualmente un tercio de las materias de grado o pregrado se dictan de forma semipresencial o completamente virtual (ver gráfico 2).

Gráfico 2. Distribución porcentual de los docentes según como definen la modalidad de enseñanza de su asignatura.



- Presencial. Todas las clases se dictan en un mismo tiempo y espacio físico.
- Semipresencial. Algunas clases/actividades se desarrollan de forma presencial y otras de forma virtual utilizando tecnologías de videoconferencia (ej. Zoom, Teams, Meet, etc.)
- Virtual. Todas las clases/actividades se desarrollan de forma virtual a través de tecnologías de videoconferencia (Zoom, Meet, etc) y/o se realizan actividades virtuales asincrónicas en entornos virtuales (ej. campus virtual).

Si se cruzan las variables previamente descriptas, se identifica que de forma contraintuitiva no existe ningún tipo de correlación entre el tipo de asignatura y su modalidad de dictado. De hecho, el 36% de las prácticas profesionales contemplan modalidades de dictado virtuales o semipresenciales y las materias predominantemente teóricas registran valores similares (ver gráfico 3).



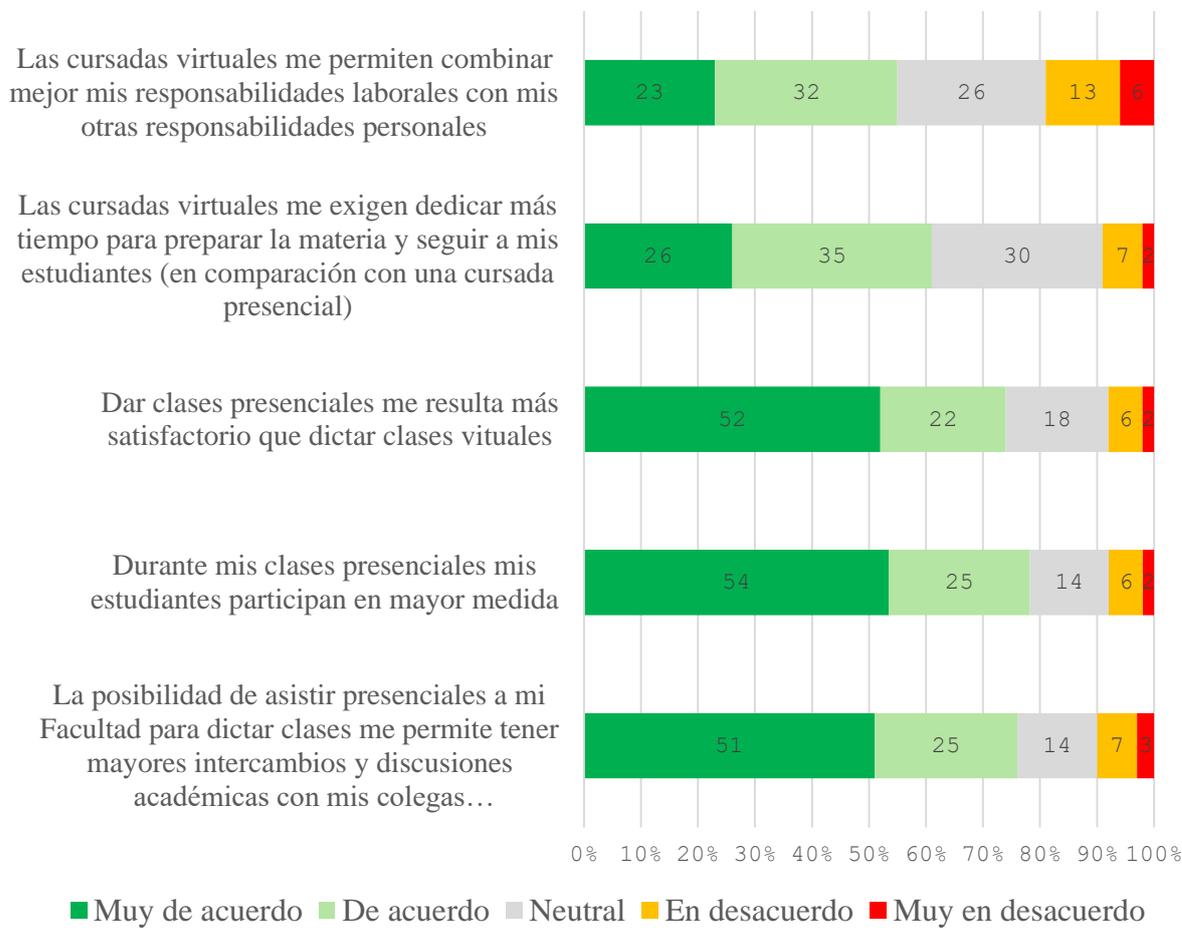
En relación a las creencias de los académicos sobre su situación laboral y experiencia en el dictado de clases presenciales, semipresenciales o virtuales, se identificaron las siguientes cuestiones (ver gráfico 4)

La mayoría de los docentes encuestados considera que dar clases presenciales les resulta más satisfactorio que dictar clases virtuales. Además, evaluaron que durante las clases presenciales los estudiantes participan en mayor medida y que tienen mayores oportunidades de tener intercambios con sus colegas docentes e investigadores.

Asimismo, la mayoría de los académicos respondieron que las cursadas virtuales o semipresenciales les exigen dedicar un mayor tiempo a la elaboración de materiales didácticos y al seguimiento y evaluación de sus estudiantes (en comparación con una cursada presencial). Esto resulta crítico considerando que actualmente el 87% de los cargos docentes de UBA son de dedicación simple según datos del anuario estadístico de la SPU-ME, año 2022.

Por su parte, un aspecto positivo destacado por los docentes en relación con la cursadas virtuales y semipresenciales fue la *“posibilidad de combinar mejor mis responsabilidades laborales con mis otras responsabilidades personales/familiares (en comparación con una cursada presencial)”*

Gráfico 4. Distribución porcentual de los docentes según su grado de acuerdo con los siguientes enunciados sobre su trabajo docente.



Por último, otra cuestión relevante indagada en la encuesta refirió a las preferencias de los académicos. Al respecto se advierte que el 47% de los docentes prefiere o le gustaría dictar su materia de forma semipresencial. Es decir, dicha cifra supera al porcentaje de docentes que actualmente dictan su materia conforme a dicha modalidad (29%).

6. Discusión:

La situación de emergencia suscitada por la pandemia a principios del 2020 exigió el desarrollo de políticas universitarias y prácticas de enseñanza novedosas con el fin de sostener la continuidad de la enseñanza universitaria. A lo anterior, se le adicionó el desafío de implementar una enseñanza remota de emergencia en el marco de un país con un escaso desarrollo previo de la EaD.

A cuatro años de la irrupción de la pandemia, en el seno del sistema universitario argentino se registraron crecientes debates sobre la necesidad de modificar los alcances y definiciones de la Resolución N°1716/98 del Ministerio de Educación Nacional que establecía disposiciones sobre la modalidad de EaD. Fue así como a fines del 2023 el gobierno nacional aprobó la resolución ministerial N°2599/23 donde definió a las actividades de enseñanza mediadas por tecnologías digitales como “actividades presenciales”. En cambio, la normativa de la UBA, aprobada también durante el 2023, se diferencia de la resolución nacional en la medida en que la primera define a las “*Actividades de enseñanza virtuales*” como aquellas que se encuentran mediadas por tecnologías digitales sincrónicas y/o asincrónicas. Es decir, la normativa de la UBA no equipara a las clases presenciales con las actividades de enseñanza mediadas por tecnologías de videoconferencia.

Esto último resulta relevante ya que los resultados de la encuesta a docentes de la UBA, permitieron advertir que, aunque los docentes cuentan con recursos tecnológicos adecuados para desarrollar sus clases de forma virtual, la mayoría manifestó una mayor satisfacción con la modalidad presencial, destacando la mayor participación estudiantil y las oportunidades de interacción con colegas como aspectos clave. Además, los profesores encuestados advirtieron que la modalidad 100% virtual implica una carga adicional en términos de preparación de materiales y seguimiento de estudiantes. Esto es especialmente relevante dado que la mayoría de los docentes tiene cargos de dedicación simple.

No obstante, un aspecto ponderado positivamente por la mayoría de los docentes refirió a que las actividades de enseñanza virtuales les permite combinar mejor sus responsabilidades laborales con otras responsabilidades familiares/personales.

Por ello, considerando los aspectos positivos y negativos de las actividades de enseñanza presenciales y virtuales, resulta razonable que el 47% de los docentes encuestados respondieron que, si puedan elegir, les gustaría dictar su materia de forma semipresencial, modalidad que combina el desarrollo de clases presenciales junto con otras actividades virtuales sincrónicas y asincrónicas.

Referencias:

Barbour, M. K., & Hodges, C. B. (2024). Preparing teachers to teach online: A critical issue for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 32(1), 5-27.

Campos Céspedes, J.; Brenes Matarrita, O. y Solano Castro, A. (2011). Competencias del docente de educación superior en línea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. V. 10 (3).

Falcón, P. (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Buenos Aires: EUDEBA.

González, G. (2021). La implementación de iniciativas tecnológicas en las universidades de la Argentina frente a la COVID-19. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 33(2), 124-155.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>

Nosiglia, M. C. y Fuksman, B. (2022). Los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia y desde la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad de Buenos Aires. *Revista RAES*, XIV(25), 121-137.

Nosiglia, M.; Fuksman, B. y Andreoli, S. (2024): El proceso de discusión y aprobación del nuevo marco normativo que regula la educación a distancia universitaria y sus incidencias en la reconfiguración del trabajo y la función docente de los académicos: el caso de la Universidad de Buenos Aires. V Fábrica de Ideas y I Simposio Nacional: "Educación superior y profesión académica frente a los desafíos del siglo XXI". 3 de abril de 2024.

Nosiglia, M.; Zaba, S. Fuksman, B. (2023). Cambios en la gestión académica y en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de las autoridades y de los académicos durante el período 2020-2022. El caso de la Universidad de Buenos Aires. II Jornada de Investigación en Política Educativa. 31 de mayo, 1 y 2 de junio de 2023. Buenos Aires

Ocampo-Eyzaguirre, D., & Correa-Reynaga, A. M. (2023). Situación emocional y resiliencia de estudiantes universitarios, pos-pandemia de la COVID-19. Norte de Potosí, Bolivia. *Sociedad & Tecnología*, 6(1), 17-32.

Pedró, F. (2021). *COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones política*. En: VV.AA. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia*. Fundación Carolina.

Ruiz Bolívar, C. y Dávila, A. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia*, (49).

Seminara, M.P . (2021). De los efectos de la pandemia COVID-19 sobre la deserción universitaria: desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 2021, vol. 33, no. 2. pp. 402-421.

UNESCO IESALC. (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. París: UNESCO.