



Reflexiones sobre experiencias didácticas en la Facultad de Agronomía durante la pandemia 2020-2021¹

Enrique Bombelli, Patricia Durand

Facultad de Agronomía - Universidad de Buenos Aires (Argentina)



Fecha de recepción: 07/Oct/2021

Fecha de aceptación: 17/Nov/2021

Resumen:

Éste artículo tiene por objetivo analizar las modificaciones en las estrategias didácticas que se realizaron en tres asignaturas de la Facultad de Agronomía durante el aislamiento social preventivo y obligatorio decretado por el gobierno nacional argentino en marzo de 2020, en respuesta a la emergencia sanitaria producida por la pandemia debida al Covid-19. La necesidad de trasladar las clases presenciales a instancias virtuales produjo una serie de cambios que se denominaron posteriormente “enseñanza remota de emergencia”. La metodología de análisis implicó la comparación de la situación “antes” (pre pandemia) y “después” (pandemia) de las estrategias y los resultados alcanzados en tres asignaturas: Informática, Derechos Humanos y Sociología y Extensión Agrarias. Entre las reflexiones más importantes se destaca que el primer cuatrimestre de 2020 fue el más difícil de transitar por la gran incertidumbre. El segundo cuatrimestre de ese mismo año y el primer cuatrimestre de 2021 se llevaron adelante de forma más ordenada, aprovechando las experiencias del período anterior. Se observó una gran heterogeneidad en cuatro aspectos: la capacitación y experiencia

¹ En memoria de nuestro querido compañero Miguel Van Esso, Ingeniero Agrónomo, docente universitario, artista plástico y Director del Centro de Educación a Distancia de la Facultad de Agronomía.

previa de los docentes en cuanto a la educación a distancia, la experiencia previa y autonomía de aprendizaje de los estudiantes, el equipamiento técnico y tipo de conexión a Internet al que tenían acceso docentes y estudiantes, y el tipo de asignaturas. Las clases impartidas usando las herramientas de la plataforma educativa (Moodle) resultaron más accesibles en cuanto al equipamiento necesario que las que se realizaron por videoconferencia, sin embargo, estas últimas fueron necesarias para los alumnos con menor capacidad de autogestión. Como proyección a futuro, se espera que lo aprendido en esta situación de emergencia pueda ser utilizado para hacer un mejor uso de la educación a distancia a fin de complementar las actividades presenciales, aunque es necesario tomar recaudos para que nadie quede fuera del sistema educativo por no contar con el equipamiento técnico o los conocimientos y habilidades sociales necesarias para aprender desde los hogares, en aquellas asignaturas o parte de ellas que la universidad pueda ofrecer de manera remota.

Palabras clave:

Educación remota de emergencia; informática; educación agropecuaria; educación universitaria; Covid-19.

Abstract:

Reflections on didactic experiences in the School of Agriculture during the 2020-2021 pandemic.

This article aims to analyze the modifications in the didactic strategies that were carried out in three subjects of the School of Agriculture during the preventive and compulsory social isolation decreed by the Argentine national government in March 2020, in response to the health emergency produced by the pandemic due to Covid-19. The need to transfer face-to-face classes to virtual instances produced a series of changes that were later called “emergency remote teaching”. The analysis methodology involved the comparison of the situation “before” (pre-pandemic) and “after” (pandemic) of the strategies and results achieved in three subjects: Computer Science, Human Rights, and Agricultural Sociology and Extension. Among the most important reflections, it is highlighted that the first four months of 2020 was the most difficult to go through due to the great uncertainty. The second quarter of that same year and the first quarter of 2021 were carried out in a more orderly manner, taking advantage of the experiences of the previous period. A great heterogeneity was observed in four aspects: the training and previous experience of the teachers in terms of distance education, the previous experience and autonomy of learning of the students, the technical equipment and type of Internet connection that the teachers had access to and students, and the type of subjects. The classes taught using the tools of the educational platform (Moodle) were more accessible in terms of the necessary equipment than those that were carried out by videoconferencing; however, the latter were necessary for students with less self-management capacity. As a future projection, it is expected that what has been learned in this emergency situation can be used to make

better use of distance education in order to complement face-to-face activities, although it is necessary to take precautions so that no one is left out of the education system for not having the technical equipment or the knowledge and social skills necessary to learn from home, in those subjects or part of them that the university can offer remotely.

Keywords:

Remote emergency education; computer science; agricultural education; university education; Covid-19.

Problemática

Los primeros días de marzo de 2020 comenzamos las clases en la Facultad de Agronomía como todos los años. Si bien hacía unos meses que se hablaba de un virus que había comenzado en Wuhan y que parecía extenderse por otros países, nuestra ubicación en el mundo nos hacía sentir que aquí no iba a llegar. La Argentina está lejos, para bien y para mal. Sin embargo, cuando terminaron las vacaciones, quienes pudieron gastar en turismo en el exterior comenzaron a volver a casa trayendo consigo el virus que, primero lentamente, y luego a mayor velocidad, comenzó a propagarse.

La Organización Mundial de la Salud consideró que la nueva enfermedad originada por el Covid-19 era una pandemia, y así lo comunicó el 11 de marzo. El gobierno nacional de nuestro país decretó el “aislamiento social preventivo y obligatorio” en todo el territorio nacional a partir del 20 de marzo, dando inicio a lo que se denominó la “fase 1” de la pandemia en la Argentina.

El 18 de marzo las autoridades de la Facultad nos informaron que por un tiempo la institución iba a estar cerrada; nos pidieron que lleváramos a nuestras casas lo mínimo necesario para poder trabajar a distancia por unas

semanas, así que ese viernes nos fuimos cargando libros, cuadernos, notebook y alguna otra cosa que nos pareció necesaria para transitar el pequeño tiempo que pensamos que íbamos a tener que estar fuera de las oficinas y de las aulas. Los docentes de mayor edad recordábamos el breve cierre que se hizo en la universidad a raíz del virus de la influenza A (H1N1) a mediados de 2009. Esto parecía similar.

Nuestra institución cuenta con un Centro de Educación a Distancia que desde hace muchos años organiza y administra una plataforma educativa (Moodle) con aulas virtuales para las materias de las distintas carreras, que son mayormente presenciales. Es decir que, aunque se cuenta con dicha plataforma, en general tiene un uso complementario y no central en el dictado de clases. ¿Podría esta plataforma dar sostén a las clases virtuales que íbamos a tener que desarrollar durante un tiempo? ¿Estaríamos, docentes y alumnos, capacitados y dispuestos a transformar las clases habituales en clases a distancia? ¿Por cuánto tiempo?

No se trataba sólo de cuestiones educativas, sino que toda la sociedad miraba con sorpresa y temor las noticias. Dice Maggio (2021:5):

‘Prendo la televisión y lloro con las imágenes de fosas comunes para personas fallecidas por Covid-19 en Nueva York. ¿Volveré a ver a mis familiares y amigos que viven en otros países? Internet vuelve a cortarse. ¿Cómo voy a construir el vínculo con estudiantes a los que no solo no veré en persona, sino que probablemente estén tan consternados como yo? No se sabe cuánto podría demorar el desarrollo de vacunas. Meses, años. ¿Años? Se cancela el congreso en Tenerife al que realmente deseaba ir. ¿Por qué no compré una computadora nueva cuando lo pensé? ¿Cuánto va a durar esto? Mi recuerdo de esas imágenes de marzo y abril se asemeja a los de

las veces que me subí a una montaña rusa. Emociones casi violentas, pero sin poder salir de nuestros escasos metros cuadrados. Somos docentes, queremos educar. Pero nadie sabe bien cómo”.

En este contexto las instituciones comenzaron a brindar algunas orientaciones, aunque con muchos vaivenes. Había semanas que nos pedían planificaciones para la vuelta a la presencialidad, que a la semana siguiente eran descartadas. Poco a poco nos fuimos dando cuenta de que, lo que finalmente se denominó “enseñanza remota de emergencia”, había llegado para quedarse por bastante tiempo.

Aunque la pandemia no terminó, de a poco, vacunas y protocolos mediante, vamos viendo la posibilidad de volver a las actividades presenciales. Estos 18 meses de trabajo a distancia no deberían caer en el olvido. Es necesario sistematizar lo que hicimos, reflexionar, aprender no solo para que otra situación de emergencia nos encuentre mejor preparados, sino también porque creemos que algunas de las estrategias didácticas que pusimos en marcha en pandemia, pueden ser útiles para repensar la educación universitaria tal como la conocemos.

Abordaje

Las conversaciones informales con otros docentes a raíz de la situación de pandemia y sus implicancias para la enseñanza fueron dando lugar al objetivo de sistematizar experiencias, compararlas y compartirlas para tratar de aprender de ellas. Se analizó cada asignatura como si fuese un caso de estudio. Dicen Neiman y Quaranta (2006:218): *“Los casos de estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre*

subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación”. Tal como afirman los mismos autores: “Los estudios de caso tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual”.

El recorte conceptual que hicimos consistió en analizar los cambios que se hicieron en las estrategias didácticas durante la pandemia. Es decir que se trabajó comparando el “antes” (la situación pre pandemia, o sea, lo que consideramos condiciones habituales de enseñanza y aprendizaje) con el “después” (la situación durante la pandemia, incluso diferenciando los momentos iniciales de mayor emergencia de aquellos con la pandemia más avanzada y los procedimientos de ajuste más maduros).

El recorte empírico, que se refiere a qué asignaturas se analizaron, se basó en la posibilidad de delimitar un campo de enseñanza y aprendizaje donde hubiera algunas características en común, especialmente en cuanto a estrategias didácticas. Las tres asignaturas analizadas en este artículo tienen en común que en ellas se enseñan contenidos conceptuales que requieren de aplicación práctica para ser aprendidos. Al mismo tiempo tienen en común que esas prácticas se pueden desarrollar dentro de un aula. Esto las distingue de otras materias de las carreras de la Facultad de Agronomía que requieren prácticas en terreno (en el predio de la institución o a campo) y de aquellas que demandan la manipulación de elementos de laboratorio.

Dos de las asignaturas presentadas tienen también en común su pertenencia institucional. Informática y Derechos Humanos forman parte del Área de Educación Agropecuaria y son transversales a distintas carreras de la Facultad.

En cambio, Sociología y Extensión Agrarias pertenece sólo a la carrera de Agronomía y está ubicada en la Cátedra de Extensión y Sociología Rurales, lo que nos hizo dudar de su comparabilidad, pero llegamos a la conclusión de que su relación en cuanto a estrategias didácticas bien merecía incluirla.

Cabe aclarar también que, en Informática y Derechos Humanos, contamos con información para analizar lo que ocurrió en todas las comisiones de las cursadas en pandemia, mientras que en Sociología y Extensión Agrarias solo se contó con información de la comisión de la noche, motivo que puede introducir algún tipo de sesgo en las estrategias didácticas y en los resultados obtenidos.

La metodología de abordaje de los casos fue más que nada cualitativa, aunque también se compartieron algunos datos cuantitativos en los resultados. Como afirma Vasilachis (2006:28), la investigación cualitativa presenta una gran potencialidad ya que presupone la inmersión del investigador en la vida cotidiana de los sujetos en estudio, la valoración por conocer la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, considerando las palabras (discursos) de los actores y sus comportamientos observables (prácticas). Los autores de este artículo fuimos al mismo tiempo docentes a cargo de las materias que analizamos, por lo cual no sólo examinamos los resultados finales (porcentaje de aprobados, por ejemplo) sino que estuvimos inmersos en las cursadas que llevaban adelante los alumnos, escuchamos sus preocupaciones y los ayudamos a resolver los problemas que surgieron en la situación de emergencia. Por eso consideramos que el abordaje cualitativo es el más apropiado para analizar y compartir estas experiencias.

Cabe aclarar que este artículo tiene por objetivo presentar experiencias

analizadas sistemáticamente, pero no constituye un resultado de investigación. En cambio, consideramos que las experiencias y reflexiones presentadas pueden dar pie a la planificación de una investigación que pueda llevarse adelante en la etapa final de la pandemia y en la situación posterior (2021-2022), ampliando la cantidad de casos y de situaciones en estudio, llevando adelante entrevistas y encuestas para ampliar las voces presentes en el análisis.

Marco teórico

La enseñanza y el aprendizaje confinados, provocados por la pandemia debida al Covid-19, es un modo forzado que en la mayor parte de los casos no responde a los lineamientos que impone la educación a distancia. Sin lugar a dudas, tanto instituciones como docentes y estudiantes, han manifestado su incomodidad frente a esta exigencia y aún lo hacen.

Para llevar adelante esta “educación remota de emergencia” (Hodges *et al.*, 2020:6), la mayor parte de los docentes han trasladado todo su trabajo presencial al entorno virtual sin tener en cuenta que en la educación remota se requiere un alto grado de rigurosidad para desarrollar buenas prácticas docentes de alta calidad educativa, así como un muy bajo grado de improvisación que afecte lo menos posible la experiencia tecnológica de los estudiantes. Al respecto, cabe destacar que dicha situación de enseñanza ha determinado que los docentes expresen una mayor tolerancia y flexibilidad, debido a un menor compromiso por parte de los estudiantes, y por sobre todas las cosas, ser empáticos con toda situación que se plantee (Lederman, 2020:12).

Para lograrlo, es necesario un adecuado tiempo de planificación estratégica y

por sobre todas las cosas, una correcta formación en educación a distancia, tal que permita pensar en modelos pedagógicos que den sustento a la tecnología y que posean como principales características una rápida ejecución y al mismo tiempo resulten económicos, innovadores y motivadores. En este sentido, el ámbito educativo digital requiere de un esfuerzo que siempre ponga la necesidad pedagógica por delante de la herramienta, definiendo con precisión “los cómo” de su ejecución. En términos de Moravec (2015:3), al recrear prácticas del pasado con nuevas tecnologías, las instituciones se enfocan más en manejar el *hardware* y el *software* antes que desarrollar el *mindware* de los estudiantes y el uso orientado a los objetivos propios de dichas herramientas. Al mismo tiempo, la enorme oferta de recursos de tecnología educativa en línea, puede llegar a abrumar a los docentes no preparados. Por ello, la atención de los mismos debe centrarse en solo tres aspectos fundamentales, en lo que a uso de tecnologías educativas se refiere (Trust, 2020:2):

1. Esfuerzo individual de apropiación y adaptación a sus necesidades curriculares.
2. Gestión de la seguridad y el respeto a los datos de los estudiantes.
3. Tener en cuenta la accesibilidad tecnológica con respecto a estudiantes con algún tipo de discapacidad.

En cuanto al dictado de clases por videoconferencia (clases teóricas sincrónicas de uno a muchos, en la que gran cantidad de estudiantes se conectan a una hora específica, en un entorno virtual común para escuchar a un profesor exponer ideas con un bajo nivel de interacción) como una de las prácticas que más se utilizaron en esta reconversión de lo presencial a lo virtual y que la mayor parte de docentes y estudiantes consideraron como válida, sino la única, debemos citar el mayor grado de compromiso con la

formación individual del estudiante, según las recomendaciones del Plan Bolonia, teniendo en cuenta que en una educación que considera al estudiante como el centro del aprendizaje el rol del profesor divulgador pierde relevancia. Ello no implica que dichas sesiones deban suprimirse, pero sí reducirse a fin de lograr un equilibrio entre estas y las tutorías. La clase magistral resulta útil para introducir a los estudiantes en los nuevos saberes, pero no debe ser el espacio central del proceso de aprendizaje (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020:43). Todo lo mencionado no hace más que demostrar que la mayoría de las universidades, al menos las de Latinoamérica, están todavía en vías de desarrollo en todo lo relacionado con la cultura digital, cuya principal limitante de apropiación ha sido la aplicación de modelos pedagógicos con conocimientos empaquetados de escasa interacción docente-alumno, propios del modelo educativo industrial (fines del siglo XX y principios del XXI).

Finalmente, algunos investigadores como Shiflett (2020:16), sostienen que una estrategia remota permanente y bien diseñada, podría transformarse en una experiencia de alto valor agregado y diferencial, tal que permita posicionar a una universidad con respecto a otras, sin que ello signifique la pérdida o eliminación de la libertad de cátedra. Lo que sí es importante eliminar definitivamente es la brecha que divide o separa lo presencial de lo virtual, en términos del Banco Mundial (2020:2) durante la pandemia, a fin de evitar la superposición de los individuos, la información y las normas de los distintos entornos y así optimizar un proceso de enseñanza y aprendizaje híbrido en pos de la expansión universitaria.

Implementación

A continuación, presentamos las experiencias didácticas de las tres asignaturas mencionadas anteriormente.

Informática es una asignatura que se cursa en el primer año de las carreras técnicas en Jardinería (Resol. C.S. 8260/14), Floricultura (Resol. C.S. 8261/14) y Producción Vegetal Orgánica (Resol. C.S. 8264/14). Se incorporó en el año 2014. Tiene una duración bimestral y una carga de 16 horas (2 horas semanales). Los cursos se ofrecen en cada uno de los cuatro bimestres del año, contemplando los turnos mañana, tarde y vespertino. Sin embargo, el mayor inconveniente de los cursos presenciales es sin lugar a dudas la infraestructura tecnológica siempre limitante, ya que solo es posible un cupo máximo de 30 alumnos por comisión (una PC por alumno, dada la capacidad máxima del laboratorio informático).

Los contenidos del curso se estructuran bajo cuatro unidades temáticas: Fundamentos de Informática, Sistemas Operativos, Procesadores de Texto y Planillas de Cálculo. Los dos primeros son de corte teórico y los dos segundos de corte práctico. Dichos contenidos se organizan por módulos en un aula virtual que opera dentro de la plataforma educativa institucional (Moodle) que administra el Centro de Educación a Distancia (CED) de la FAUBA².

El primero de los módulos (General) tiene carácter informativo. Además del objetivo general que persigue la materia, contiene el calendario académico, un protocolo para emergencias, el cronograma de la cursada y un foro docente para comunicar novedades. Luego existen cuatro módulos de contenidos, cada uno correspondiente a las unidades temáticas mencionadas, con los objetivos propios y específicos pertinentes. Los módulos correspondientes a contenidos teóricos (Fundamentos de Informática y Sistemas Operativos) disponen de un material de lectura en formato pdf y un cuestionario que

²<https://www.agro.uba.ar/ced>

opera a modo de test de lectura. Ambas actividades no son de entrega obligatoria, pues se consideran como temáticas introductorias a la asignatura. Sin embargo, se incluyen preguntas de dichos cuestionarios en el único examen de fin de curso. En cada uno de estos módulos existe un foro de consulta entre estudiantes para favorecer el trabajo colaborativo. Los módulos correspondientes a contenidos prácticos (Procesadores de Texto y Planillas de Cálculo) disponen de videos conceptuales en formato mp4, de elaboración propia, los cuales operan como material didáctico para la incorporación de conocimientos requeridos para las actividades prácticas. Estas últimas se basan en instructivos en formato pdf, que presentan las situaciones problemáticas a resolver y uno o más archivos de trabajo (docx y xlsx). También disponen de un foro de consultas entre estudiantes para el trabajo colaborativo y una herramienta para el envío de las prácticas respectivas en tiempo y forma. Es decir que los cursos presenciales utilizan en forma complementaria la plataforma educativa institucional, teniendo en cuenta que dos horas por semana son insuficientes para desarrollar las actividades en la propia aula de clases, que se utiliza para llevar a cabo un coloquio dialogado en lo que respecta a los contenidos de cada unidad temática. En definitiva, las actividades son extra áulicas, de forma tal que cada estudiante pueda organizarse de acuerdo a su propio ritmo de trabajo y estudio.

A partir del momento en que comienza el confinamiento por la pandemia debida al Covid-19 fue necesario realizar ciertas modificaciones en el aula virtual, siempre considerando que dichos cambios posean un sustento pedagógico. En este sentido, se incorporó al módulo General un podcast que explica detalladamente cómo llevar adelante el curso. En los módulos con contenidos teóricos se hizo obligatoria la actividad de los test de lectura, incorporándose una herramienta para su envío en tiempo y forma. Por último,

en los módulos de contenidos prácticos se incorporaron un conjunto de videos que explican cómo realizar las prácticas, de esta forma, los estudiantes replican lo visto en dichos videos y por contrastación de ambos es posible realizar una autocorrección.

En la semana de inicio del curso se envía a los participantes un correo electrónico de bienvenida, con el nombre del aula virtual y la clave de matriculación, actividades que antes de la pandemia se desarrollaban en la primera clase presencial, junto a otras instrucciones (la más importante consiste en escuchar el podcast) que permite a los estudiantes iniciar el curso. También se aclara que el curso es de tipo autoasistido o autoadministrado, sin clases por videoconferencia.

Derechos Humanos es una asignatura que se cursa en el último año de las carreras de Agronomía, Licenciatura en Ciencias Ambientales y Licenciatura en Economía y Administración Agrarias. Se incorporó en el año 2009 como resultado de la disposición de la UBA que estableció que todos los graduados de esta Universidad deben estar capacitados en derechos humanos (Resolución de Consejo Superior N° 5547/09).

Es una de las pocas materias semipresenciales de la FAUBA. Tiene una carga horaria de 16 horas, distribuidas en clases semanales de dos horas cada una a lo largo de un bimestre (CD 56/2014). La cursada está formada por siete clases virtuales y una presencial. Las clases virtuales se desarrollan en la plataforma educativa del Centro de Educación a Distancia en forma asincrónica. Las consignas de trabajo y los materiales didácticos se ponen a disposición de los estudiantes semanalmente, quedando disponibles desde un martes a la mañana hasta el lunes siguiente a la noche, de manera que la

“semana” incluya también el fin de semana para que aquellos alumnos que trabajan o que están cursando muchas materias, puedan utilizar los días del fin de semana si lo necesitan y desean. Las clases a distancia pueden ser: a) debates grupales en foros sobre los temas del programa de estudios, conectando lecturas o videos puestos a disposición de los alumnos con situaciones reales o hipotéticas de la futura actividad profesional; b) elaboración de trabajos prácticos individuales referidos a análisis de casos o a la resolución hipotética de situaciones del futuro laboral. Las clases presenciales pueden ser: a) conferencias de expertos; b) debate grupal presencial analizando casos reales relacionados con el futuro quehacer profesional; c) visitas a otras instituciones u organizaciones que puedan aportar a la temática de la materia.

La cursada del segundo bimestre de 2020 (mayo-junio) encontró al equipo docente ante una situación ya avanzada de la pandemia, donde estaban descartadas las actividades presenciales en los siguientes meses. Como solución de emergencia para ese bimestre, los docentes no tuvieron dudas en reemplazar la clase presencial por una clase virtual con un formato similar al de las otras clases virtuales. La cursada se desarrolló sin problemas, con 137 estudiantes distribuidos en 3 comisiones, cada una con un docente a cargo, por lo cual la relación docente/alumno fue de 1/45.

Antes de que comenzara el tercer bimestre de 2020 (octubre-noviembre), viendo que nuevamente se iba a tener que desarrollar la cursada completamente a distancia, y siendo que en ese momento en otras materias habían comenzado a utilizar otras herramientas además (o en reemplazo) de la plataforma educativa institucional, el equipo docente analizó distintas posibilidades: organizar una clase por videoconferencia invitando a algún

experto a dar una charla, o bien aprovechar alguna de las charlas virtuales que se estaban generando en el contexto de la pandemia en otras instituciones; también se consideró conseguir algún video de recorridos a un ex centro clandestino que se habían visitado con alumnos en años anteriores.

Se abrían diferentes posibilidades, pero los docentes no se sentían seguros de incorporar algo nuevo sin suficiente tiempo para conocer a fondo esas nuevas modalidades, y, además, había preocupación por los equipos de los que disponían los estudiantes, (muchas veces solo un celular), y las conexiones de Internet que disponían, especialmente entre muchos alumnos y alumnas que, antes de que comenzara el aislamiento, se habían vuelto a sus ciudades y pueblos de origen para pasar ese tiempo tan angustiante con sus familias.

Finalmente se optó por ir hacia lo más seguro para alumnos y docentes, garantizando que, aunque los equipos fueran mínimos y las conexiones a Internet irregulares, se pudiera completar la cursada. Por ello, se volvió a incorporar una clase a distancia asincrónica, en la plataforma, con un formato similar a las otras clases virtuales, tal como se había hecho en el bimestre anterior. Cursaron 191 estudiantes distribuidos en 7 comisiones, cada una con un docente a cargo, por lo cual la relación docente/alumno fue de 1/27.

Dado los buenos resultados obtenidos en esas cursadas, en el segundo bimestre de 2021 (mayo-junio) no hubo dudas en continuar con la misma modalidad hasta que se pudiera regresar a las actividades presenciales. Las actividades didácticas desarrolladas fueron las mismas que en la cursada anterior, aunque en dos de las comisiones, como experiencia piloto, se ofreció una clase por videoconferencia para repasar y profundizar algunos temas. El objetivo era ver cómo resultaba, con vistas a enriquecer las siguientes cursadas

si había que continuar trabajando a distancia. La actividad era optativa y tuvo escasa concurrencia, pero quienes participaron la encontraron interesante. Se utilizó como herramienta para llevar adelante la videoconferencia el Google Meet, ya que era el que estaba disponible en forma gratuita.

En total, en ese bimestre, cursaron 101 estudiantes distribuidos en 5 comisiones, cada una con un docente a cargo, por lo cual la relación docente/alumno fue de 1/20.

Sociología y Extensión Agrarias es una asignatura que corresponde al quinto año de la carrera Agronomía. Tiene asignadas 64 horas de clase a dictar durante el primer cuatrimestre de cada año (Resolución C.D. 953/18). De acuerdo a las normativas de la Facultad de Agronomía y según la cantidad de alumnos que cursan cada año, se ofrecen tres comisiones en distintas “bandas horarias”: mañana, tarde y noche. En este artículo presentaremos la experiencia desarrollada en la comisión de la noche, a la que asisten mayoritariamente estudiantes que trabajan.

La cursada en dicha comisión estaba formada por: a) clases donde los docentes van presentando nuevos conceptos a través de charlas dialogadas con los alumnos, utilizando tiza y pizarrón o presentaciones electrónicas (PowerPoint) cuando resulta necesario; b) trabajos prácticos donde los alumnos analizan casos propuestos por los docentes para abordar la heterogeneidad de la Argentina aplicando los conceptos aprendidos sobre trabajo rural, producción agropecuaria, actores sociales, y otros temas del programa de la materia; c) clases para ir monitoreando el avance de un trabajo práctico grupal que los estudiantes desarrollan durante el cuatrimestre, que consiste en realizar un diagnóstico de la estructura agraria de una región del país y la elaboración de un proyecto de extensión agropecuaria que tenga por

objetivo mejorar la situación problemática identificada en el diagnóstico, aplicando los conceptos aprendidos en la materia; d) dos evaluaciones parciales escritas, individuales, a libro abierto, y una evaluación-presentación oral del trabajo grupal.

La mayoría de estas actividades se realizaban en forma presencial. Sin embargo, en cada cuatrimestre de esta comisión se reemplazaban algunas clases presenciales por clases virtuales que se desarrollaban en la plataforma del Centro de Educación a Distancia. Éstas estaban ubicadas estratégicamente para evitar o por lo menos morigerar el efecto de la sobrecarga de evaluaciones parciales que llevaban a que muchos alumnos se ausentaran de las clases, e incluso en algunos casos abandonaran el curso. También se ubicaban en días viernes previos a fines de semana largos por feriados o asuetos, ya que muchos estudiantes de la carrera de Agronomía tienen familia en el interior de la provincia de Buenos Aires y aprovechan esas fechas para volver al hogar familiar. Se ofrecían clases virtuales que pudieran realizar dentro del plazo de diez días, de manera de organizarse de acuerdo a sus necesidades personales. Para esas clases se proponían temas y actividades que, a juicio de los docentes, fueran más accesibles para trabajar a distancia, casi siempre bajo la modalidad de análisis de casos propuestos por los docentes o bien se les asignaba a los alumnos el trabajo de búsqueda y análisis de material periodístico de actualidad relacionado con la problemática agraria que se aborda en la asignatura. Eran cuatro o cinco clases a distancia sobre el total de 32 clases del cuatrimestre, es decir que representaban aproximadamente un 15% de la carga horaria de la materia. La participación en las clases virtuales se computaba como el equivalente al “presente” en una clase presencial, es decir que no tenían una calificación que se promediara con las notas de las evaluaciones parciales, sino que los alumnos obtenían una devolución

cuantitativa de su tarea de parte de los docentes. Quienes no realizaban las actividades tenían “ausente”, lo que se computaba dentro del 25% de ausencia a clases que los alumnos de esta carrera tienen permitido sin que afecte su regularidad ni aprobación de la materia.

En marzo de 2020 comenzó el primer cuatrimestre con dos clases semanales de dos horas cada una como era habitual. Miércoles y viernes de 18:00 a 20:00 horas, 40 estudiantes, una profesora y dos docentes auxiliares se daban cita en un aula de la Facultad de Agronomía para llevar adelante las clases de la materia. Se les comunicó a los alumnos una clave de matriculación para que pudieran ingresar al aula virtual de la plataforma educativa del Centro de Educación a Distancia y encontrar allí el programa de la materia, el cronograma de actividades, las presentaciones que fueran utilizando los docentes en las clases, la bibliografía optativa y, a medida que fueran teniendo lugar en el cronograma, las clases que realizarían a distancia. La bibliografía obligatoria estaba impresa en formato libro, publicado por la Editorial Facultad de Agronomía.

A dos semanas de comenzadas las clases las autoridades informaron que, debido a las restricciones por la pandemia de Covid-19, se suspendían las clases presenciales, continuando en forma virtual hasta nuevo aviso. No se dieron indicaciones precisas respecto a la forma en que dichas clases virtuales debían tener lugar. El ánimo general era salir del paso de una urgencia que sería pronto superada, incluso durante ese cuatrimestre varias veces se hicieron planes de vuelta a clase presencial hasta que se vio que la pandemia y sus medidas eran de largo alcance.

En esta comisión los docentes comenzaron por poner en juego las clases a

distancia que tenían previstas, haciendo ajustes en el cronograma y confiando inicialmente en que el retorno a clases presenciales iba a ocurrir en poco tiempo. Elaboraron nuevas clases a distancia con la misma modalidad que las anteriores para ir avanzando con el programa. Los docentes percibieron el malestar de algunos alumnos que decían que era mucho trabajo, por más que las actividades estaban planificadas para que no ocuparan más que las dos horas de clase que hubiesen debido dedicar si la clase hubiese sido presencial. A mitad del cuatrimestre, viendo que la virtualidad continuaba y que los alumnos manifestaban falta de tiempo, no solo por esta materia en particular, sino por el conjunto de las clases virtuales, los docentes decidieron unificar las clases semanales: en lugar de dos clases de dos horas cada una, se comenzó a planificar una clase semanal de aproximadamente tres horas. Con este ajuste la mayoría de los alumnos se mostraron satisfechos, aunque algunos siguieron pidiendo que hubiera clases explicativas, es decir, donde los docentes explicaran los temas en lugar de que tuvieran que leer la bibliografía y comprenderla sobre la base de guías de lectura.

En ese momento (mayo-junio de 2020) algunos docentes de otras materias, e incluso de una de las comisiones de esta misma materia, habían comenzado a dar clases a través de videoconferencias. El lugar oficial del dictado de clases virtuales en la FAUBA era la plataforma educativa (Moodle) del Centro de Educación a Distancia desde hacía muchos años. Dicha plataforma incluye muchas herramientas, pero no tiene *plug in* para videoconferencias. Los docentes de la comisión de la noche entendieron que era necesario sostener las clases utilizando las herramientas que el Centro de Educación a Distancia proporcionaba a través de su plataforma, entendiendo que utilizar videoconferencias debía ser propuesto y avalado por las autoridades antes de que se pudiera acoplar al sistema oficial de educación a distancia. Por tal

motivo siguieron dando clases a través del aula virtual a pesar de que llevaba muchas horas de trabajo la preparación de las clases, así como la revisión de las tareas y la devolución de comentarios a los alumnos.

La primera evaluación parcial se desarrolló en este contexto, y consistió en un trabajo escrito similar al que hubiesen realizado en condiciones de presencialidad: escrito, a libro abierto, cinco preguntas a desarrollar en dos horas. Los resultados de esta evaluación fueron muy heterogéneos: un grupo grande de alumnos logró notas por encima del promedio habitual, pero otro grupo tuvo notas muy bajas, fuera de lo común en esta materia y comisión.

En comunicación por correo electrónico con los estudiantes que tuvieron peor rendimiento en el parcial, manifestaron que no lograban comprender la materia porque no tenían las clases explicativas, y que dos horas no le habían resultado suficientes para resolver la evaluación. Ante la situación de este grupo, los docentes incorporaron clases de consulta por videoconferencia, optativas, para aquellos que las necesitaran. Fueron muy pocos los que las utilizaron. Llamativamente, participaron de las clases estudiantes que habían tenido un buen desempeño en el parcial, sólo para aprovechar un espacio más de aprendizaje, mientras que aquellos que más las necesitaban, no participaron.

A pesar de ello, la experiencia de trabajo a distancia por videoconferencia resultó satisfactoria tanto para los estudiantes que participaron como para los docentes. Se sintió como una oportunidad de reencuentro, aunque algunos alumnos permanecieron con las cámaras apagadas. La posibilidad de hacer una consulta en forma oral y de recibir una respuesta también oral y en el momento, de alguna manera recreó las condiciones del aula presencial, sumando ciertos componentes del orden de lo afectivo que se puso de

manifiesto en mensajes de agradecimiento de los alumnos.

De esta forma se llegó al final del primer cuatrimestre de 2020 con actividades asincrónicas una vez por semana en el aula virtual en lugar de dos veces por semana como se hizo al principio, y con clases de consulta sincrónicas optativas.

Cuando las autoridades informaron que el cuatrimestre se iba a completar a distancia, ya que no iba a ser posible volver a las aulas presenciales ni siquiera para rendir exámenes, resaltaron la importancia de constatar la identidad de los alumnos al tomar el segundo parcial, especialmente en las materias que se aprueban por promoción, es decir, que con dos parciales aprobados con calificación siete o más, la materia se da por aprobada sin examen final, como es el caso de la asignatura cuya experiencia se está relatando.

La cuestión de la identidad, sumada a que el trabajo sincrónico a distancia había sido una buena experiencia, llevó a proponer a los alumnos rendir el segundo parcial por videoconferencia, en forma individual. Todos estuvieron de acuerdo y los resultados fueron positivos, tal como se comentará en el siguiente acápite. Los exámenes recuperatorios para quienes no habían aprobado el primer parcial también se rindieron por videoconferencia, obteniendo mejores resultados que en el escrito.

El primer cuatrimestre de 2021 comenzó ya sabiendo que las clases y las evaluaciones iban a ser a distancia en esta materia. Esto permitió a docentes y alumnos organizar mejor sus actividades. El turno noche en general tiene muchos alumnos porque los que trabajan necesitan ese horario, pero por primera vez los inscriptos fueron la mitad de lo habitual: solo veinte alumnos.

Probablemente esto se debió a que muchos alumnos y alumnas que trabajaban, lo hacían también a distancia, pudiendo compatibilizar mejor sus horarios de trabajo con los de las clases, sumado a que no perdían tiempo en viaje.

Las dos clases semanales se organizaron de la siguiente forma: los miércoles de 18:00 a 20:00 horas había una clase sincrónica por Google Meet y la clase correspondiente al viernes se incorporaba ese día al aula virtual y quedaba disponible hasta el martes de la semana siguiente para que completaran las actividades en el momento que les resultara más adecuado. Se utilizó Google Meet como herramienta para las videoconferencias porque es lo que estaba disponible en forma gratuita.

El cronograma de clases se pudo organizar adecuadamente, intercalando un tipo de clase y otra para ir avanzando en los distintos temas del programa de estudios. Las evaluaciones parciales se hicieron a través de Google Meet, en forma individual, obteniendo en general buenas calificaciones.

Cabe aclarar que todas las actividades que se hicieron por videoconferencia tuvieron lugar en el día y horario previsto para esta comisión si hubiesen cursado en forma presencial.

El ambiente de trabajo fue bueno; las clases por videoconferencia recuperaban un poco el espíritu de las clases presenciales, aun cuando muchos alumnos no utilizaban la cámara, en algunos casos porque no tenían equipos apropiados, y en otros porque optaban por no prenderlas, o por prenderlas solo en algún momento de la clase.

La pandemia, a esta altura, había generado nuevas rutinas y ya no se sentía la angustia del año anterior por no saber qué iba a pasar en la siguiente semana, si se volvía a clases presenciales o no, incluso si se iba a sostener la cursada virtual o se iban a suspender las clases.

Resultados

En la asignatura *Informática*, las diferencias que más llamaron la atención entre presencialidad y educación remota de emergencia fueron el comportamiento social virtual y la ética estudiantil. Al respecto, una semana antes del envío de los mencionados correos electrónicos a cada estudiante, existe un número bastante importante de estudiantes (70%) que solicitan al docente (por correo electrónico) envíe el “link” del “Meet”. Aún después de haber escuchado el podcast, que hace hincapié sobre la característica autoasistida del curso, mencionando además que no se dictan clases por videoconferencia, los estudiantes requieren corroborar por correo electrónico que efectivamente no habrá clases sincrónicas (como las suelen llamar ellos).

Superada esta etapa inicial del curso, los inconvenientes que se presentaron tuvieron que ver con lo que se denomina “objetivo tecnológico”, es decir, problemas para intuir la forma de enviar las prácticas a través de la herramienta pertinente, que además admite un solo archivo, por lo que en el caso de tener que enviar más de uno, deben hacer uso de algún compresor, tarea que pocos saben llevar a cabo. Esto hace que los estudiantes, al no poder enviar las prácticas a través de la mencionada herramienta, directamente tomen la decisión de enviarlas por correo electrónico al docente, sin realizar consulta previa alguna sobre el inconveniente.

Al mismo tiempo, todo docente sabe que, con el advenimiento de la tecnología, los estudiantes forman grupos, utilizando sobre todo “WhatsApp” y “Facebook” para trabajar de forma colaborativa. Ahora bien, muchos estudiantes no tienen reparo en comentar al docente que para realizar el examen ellos poseen grupos y trabajan todos juntos para resolver actividades que están planteadas como de resolución individual.

Asimismo, en la resolución de los cuestionarios se observa en más del 90% respuestas exactamente iguales, sucediendo lo mismo en el examen de fin curso, el cual es enteramente virtual, con límite de tiempo de 2 horas. En este último caso, el tiempo nunca es suficiente y a pesar que se indica previo al mismo que no existirán excepciones, siendo que el envío debe realizarse únicamente a través de la plataforma educativa, esto no se cumple, siendo la excusa recurrente: “tuve problemas de conectividad o tuve problemas con Internet”.

Aquellas características que no registraron cambios entre una y otra forma de llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje, fueron el uso de los foros de consulta entre estudiantes, los cuales en promedio indicaron su uso por menos del 10% de los estudiantes. Asimismo, en el examen de fin de curso, más del 90% aprueba la materia por promoción directa. El porcentaje restante regulariza la asignatura debiendo someterse a una evaluación final.

En la asignatura *Derechos Humanos* los resultados fueron positivos tanto por el clima de trabajo como por los logros académicos alcanzados por los estudiantes. El porcentaje de aprobados fue mayor al histórico (que oscila alrededor del 75% de aprobados), con un 90% de aprobados en el segundo

bimestre del 2020, un 89% de aprobados en el cuarto bimestre del mismo año, y un 78% de aprobados en el segundo bimestre del 2021. Las calificaciones fueron muy buenas, aunque no se cuenta con registros históricos para comparar cuantitativamente con las notas de las cursadas anteriores.

La relación docente/alumno fue bastante variable: en el segundo bimestre de 2020 fue de 1/45 (3 docentes con 137 alumnos); en el cuarto bimestre de 2020 fue de 1/27 (7 docentes con 191 alumnos); y en el segundo bimestre de 2021 fue de 1/20 (5 docentes con 101 alumnos).

¿Por qué el porcentaje de aprobados fue tan alto en las dos cursadas del 2020? La primera hipótesis sugiere que la clase presencial podía ser un obstáculo para que algunos alumnos completaran el curso, ya que, a diferencia de las clases virtuales asincrónicas, que pueden ser realizadas en cualquier momento de la semana, la clase presencial lógicamente tiene un día y horario, y aunque los alumnos conocen esa información desde que se inscriben, e incluso se les permite “recuperar” la clase presencial en el día y horario de otra comisión si les surge algún imprevisto, aun así cierta proporción de estudiantes abandonan el curso porque no logran participar de las clases presenciales.

Sin embargo, esta hipótesis quedó refutada al ver el porcentaje de aprobados del segundo bimestre de 2021, donde tampoco hubo clases presenciales, y, sin embargo, el porcentaje de aprobados se acercó al valor histórico, que, aunque igualmente es muy bueno, es menor que el logrado en las cursadas de 2020.

La otra hipótesis sugiere que una mejor relación docente/alumno permitiría un trabajo de acompañamiento de los alumnos más cercano, y por ello se lograrían mejores resultados. Sin embargo, también esta hipótesis queda refutada con los datos disponibles, ya que en la cursada en que se logró el

mayor porcentaje de aprobación, también fue la cursada donde la relación docente/alumno resultó peor (1/45). Por el momento no fuimos capaces de formular otras hipótesis que dieran cuenta de los resultados obtenidos.

En la asignatura *Sociología y Extensión Agrarias*, comisión del turno noche, se observó durante el 2020 que el porcentaje de alumnos que aprobaron la materia fue similar al porcentaje histórico, de alrededor del 75% de los inscriptos. Del 25% restante, que en general quedan en condición “regular”, lo que implica que tienen que rendir examen final para aprobar, en esta cursada se observó que habían quedado “libres”, es decir, habían abandonado la materia. Salvo algunas excepciones, la mayoría de los que aprobaron, lo hicieron con la nota mínima requerida, que es siete sobre diez.

Si analizamos las instancias didácticas habituales y su modificación para adaptarse al contexto de emergencia, se puede afirmar que lo que más se afectó fueron las clases explicativas, que en gran parte del cuatrimestre se reemplazaron por lecturas guiadas, y, sobre el final del cuatrimestre, se complementaron las lecturas con clases de consulta por videoconferencia.

Otra instancia que se vio muy perjudicada fueron las clases de acompañamiento del trabajo grupal, ya que quedó en manos de los alumnos organizarse para hacerlo con los medios que dispusieran (reuniones por WhatsApp, Google Meet, teléfono, etc.). Los docentes no encontraron una forma de realizar estas actividades a distancia. Si bien la plataforma educativa Moodle tiene una herramienta denominada “Taller” que podría haberse adaptado, los docentes la habían utilizado en un cuatrimestre anterior con resultados negativos, y no habían vuelto a probarla para mejorar su uso. El tiempo dedicado por los docentes a aprendizaje, planificación y puesta a

punto de las actividades en la plataforma, competía con el tiempo dedicado a la revisión de las tareas y a la devolución cualitativa individual que se hizo durante todo el cuatrimestre, llevando a los docentes a tratar de manejarse con aquellas herramientas que conocían y habían probado anteriormente en lugar de arriesgarse a nuevas posibilidades. Como resultado, el trabajo grupal quedó reducido a algunas actividades mínimas como para cumplir con este requisito. Los trabajos prácticos individuales, de análisis de casos, tuvieron un excelente desarrollo en clases virtuales, incluso mejor que el observado previamente en clases presenciales.

Finalmente, en las evaluaciones, tal como se explicó en el apartado anterior, la prueba escrita tuvo bajas calificaciones y un número inusual de alumnos desaprobados, mientras que en la prueba oral por videoconferencia se observó un mejor desempeño.

Los resultados de ese cuatrimestre parecen mostrar dos formas de comportamiento en los alumnos: mientras que muchos pudieron trabajar en forma autónoma en la lectura guiada de los temas e ir aprendiendo sobre la base de las devoluciones que los docentes hacían a sus actividades, otro grupo quedó perdido ante la falta de clases explicativas que les ofrecieran los conceptos ya “digeridos”. Si bien se trató de rescatar a este segundo grupo a través de clases de consulta, la dinámica de las mismas no les resultó atractiva, ya que la clase era realmente útil si el alumno tenía idea del tema y podía de esa forma consultar o bien aprovechar las consultas de los compañeros.

En la cursada del 2021 de la misma asignatura, que se organizó de la forma que se explicó en el apartado anterior, se obtuvo como resultado que la totalidad de los alumnos aprobaron la materia, hecho que no se había

registrado en más de diez años. No sólo todos aprobaron, sino que las calificaciones fueron excelentes.

Dichos resultados se pueden atribuir a que las instancias didácticas se volvieron a equilibrar, asignando la mitad del tiempo para clases explicativas por videoconferencia y la otra mitad a trabajos prácticos individuales y grupales. Si bien no se pudo recrear el tipo de trabajo grupal que se hace habitualmente en las clases presenciales (diagnóstico de una región y planificación de un proyecto de extensión), se buscó que hubiera instancias de trabajo grupal aún con ejercicios de menor alcance que el que se plantea en la cursada regular.

Estos resultados positivos también se pueden atribuir a una mejor relación docente/alumno. En la cursada de 2020, si bien habían comenzado dos docentes auxiliares, sólo uno pudo continuar con las clases cuando éstas fueron virtuales. Es decir que la relación docente/alumno fue de 1/20 (dos docentes con 40 alumnos). En cambio, en la cursada de 2021, el equipo docente estaba formado por una profesora y dos docentes auxiliares, con 20 alumnos, es decir, una relación docente/alumno de 1/7, lo que permitió a los docentes dedicarse personalmente a cada estudiante, conocerlos, acompañarlos, ofrecerle lecturas a su medida, etc.

El clima de trabajo fue muy bueno, y aunque muchos alumnos participaban de las clases por videoconferencia con las cámaras apagadas, la presencia al mismo tiempo en un espacio virtual generaba un acercamiento muy próximo al que se logra en las clases presenciales. Incluso en algunos casos se recreó la situación de alumnos quedándose después de clase o llegando un rato antes para hacer alguna consulta o simplemente conversar con los docentes, como

ocurre habitualmente en las aulas de la Facultad.

Conclusiones

Como valoración general de las experiencias, se puede afirmar que en las tres asignaturas los resultados fueron positivos. Las clases pudieron seguir adelante, en ningún momento se suspendieron, y los estudiantes pudieron cursar, aprender y en la mayor parte de los casos aprobar las materias, avanzando de esta forma con su carrera universitaria, a pesar de la situación de emergencia sanitaria.

Si bien se pudo garantizar la continuidad pedagógica de los cursos que se habían iniciado en marzo de 2020, se puede inferir a partir de las experiencias presentadas, que ese fue el momento más difícil de transitar, tanto para docentes como para estudiantes, ya que la falta de claridad respecto al período que íbamos a tener que enfrentar esas condiciones, más la preocupación generalizada, incluso el miedo instalado a partir de las noticias que llegaban a través de los medios de comunicación, hicieron que ese primer cuatrimestre fuese el más complicado y también el más heterogéneo en cuanto a la forma de llevarlo adelante. El segundo cuatrimestre de ese mismo año y el primer cuatrimestre de 2021 se llevaron adelante de forma más ordenada, reaccionando y respondiendo a las dificultades que se habían evidenciado en el período anterior. Sin embargo, la heterogeneidad siguió presente, poniéndose de manifiesto en cuatro aspectos:

- 1) La capacitación y experiencia previa de los docentes en cuanto a la educación a distancia.
- 2) La experiencia previa y autonomía de aprendizaje de los estudiantes.

- 3) El equipamiento técnico (hardware y software) y tipo de conexión a Internet al que tenían acceso docentes y estudiantes.
- 4) El tipo de asignaturas.

En este artículo no se pudo explorar la heterogeneidad en la capacitación y experiencia previa de los docentes (ítem 1), ya que en las tres materias los docentes participantes tenían muchos años de capacitación y experiencia en educación a distancia. Para analizar este punto tendríamos que haber incluido casos diferentes para poder compararlos.

En cuanto a la experiencia previa y autonomía de aprendizaje de los estudiantes (ítem 2), se pudo observar en el caso de Sociología y Extensión Agrarias, como la ausencia de clases explicativas y su reemplazo por guías de lectura de la bibliografía habitual dividió aguas entre un grupo mayoritario de estudiantes que no tuvo problemas en hacerlo y otro minoritario que, ante la falta de explicación previa al abordaje de la bibliografía, se sintieron incapaces de comprenderla aun teniendo una guía para hacerlo. Es difícil saber si el problema se debió a la falta de comprensión lectora (recordemos que son alumnos de quinto año de una carrera universitaria) o si resultó debido a un problema de falta de autonomía para administrar el propio aprendizaje, tanto en el método como en el uso del tiempo. También se podrían analizar estas situaciones por el lado de la falta de lazos sociales con otros alumnos, lo que es bastante común en la comisión de la noche de dicha materia. Habitualmente confluyen en esta comisión estudiantes jóvenes que están cursando muchas materias y a veces trabajan a tiempo parcial, que eligen el horario nocturno porque les combina bien con el horario de otras materias, junto a estudiantes de mayor edad, muchas veces con hijos, que trabajan todo el día y que no socializan con otros alumnos. Si se ausentan a una clase no

tienen a quién pedirle los apuntes, si no comprenden un tema dependen completamente del docente para que se los aclare, a veces solo cursan esta materia por lo cual solo concurren a la Facultad esos días en la semana. En cambio, los más jóvenes cursan varias materias, están en contacto con otros alumnos, se avisan lo que ocurrió en una clase si alguno tuvo que faltar o si llegó tarde, y aprovechan el tiempo entre clases para repasar o aclarar algún tema. Los trabajos prácticos grupales que se realizaban en las clases presenciales tenían como función no solo el aspecto cognitivo de aprendizaje, sino también la promoción de un espacio de socialización. La imposibilidad de replicar ese tipo de espacio en el primer cuatrimestre de 2020 explicaría que un grupo siguiera adelante sin problemas, mientras que el otro quedó relegado e incluso abandonara la cursada.

Respecto a la heterogeneidad en el equipamiento técnico (hardware y software) y tipo de conexión a Internet al que tenían acceso docentes y estudiantes (ítem 3), se puede afirmar que fue uno de los factores limitantes en las experiencias analizadas. En general, lo disponible estaba por debajo de lo necesario para un buen trabajo a distancia. Conexiones de Internet que se cortaban o que iban y venían, especialmente entre los estudiantes que vivían fuera de la ciudad de Buenos Aires, fue algo común durante las clases, especialmente visible en las que se dictaron por videoconferencia. En este sentido, las clases asincrónicas en la plataforma educativa del CED, resultaban mucho más accesibles que las clases que se dictaban a través de Google Meet, no sólo por la calidad de la conexión a Internet, que requiere entrar a un foro o leer un texto versus estar conectado en línea, sino también porque la clase sincrónica ocurría en un día y horario determinado, y si se cortaba la conexión en ese momento, el alumno perdía la clase, mientras que las clases en el CED quedan guardadas y se podían retomar posteriormente.

Para tratar de morigerar este problema, algunos docentes optaron por grabar las clases dictadas a través de Google Meet y ponerlas a disposición de los alumnos que no habían podido participar. En los casos presentados no se utilizó este sistema ya que hubo mucha controversia en cuanto a la preservación de esas grabaciones, quienes tendrían acceso, por cuánto tiempo se guardarían, etc. La grabación también sumaba una presión más sobre la intimidad de los participantes. Alumnos y docentes ya no estaban en el aula, un espacio neutro, sino que participaran de las clases desde sus hogares, donde se podía escuchar a otros miembros de la familia, hijos pequeños en algunos casos, que incluso hacían su aparición ante la cámara, vecinos que hacían ruido, mascotas, etc. ¿Con qué derecho se podían grabar esas clases? ¿La grabación no enrarecería más el clima de trabajo? Ante estas dudas, se optó por no grabar, pero conocemos a docentes de otras materias que lo hicieron. Tal vez sería interesante, si se investigara, conocer su opinión y también la de los alumnos que fueron grabados.

En muchos casos los alumnos se conectaban desde su celular porque no tenían computadora o porque la misma estaba siendo usada por otra persona de su familia. Recordemos que fueron momentos en que una parte de la población pasó a trabajar a distancia, y los niños y adolescentes también tenían clases a distancia. Esto es importante porque marcaría una diferencia respecto a la situación pos pandemia, es decir, si volviendo a la normalidad se propusiera sostener alguna parte de las cursadas universitarias a distancia.

Si era necesario que los alumnos tuvieran la cámara encendida durante las clases por videoconferencia o no, fue tema de debate entre los docentes y tema de discusión en las redes sociales. Había docentes que lo consideraban

necesario para constatar que el alumno estaba realmente en la clase. En las materias que se presentaron en este artículo se dejó a elección de los alumnos: podían encender la cámara o no. Esto se hizo para respetar la situación de los alumnos, comprendiendo que muchas veces estaban ubicados en un lugar que mostraba su intimidad, por ejemplo, un dormitorio o una cocina, o bien había otras personas en el mismo lugar. Sin embargo, el comentario compartido en ese momento por los docentes que participaron de las experiencias presentadas, es que resultaba muy difícil dictar clases cuando los alumnos estaban con las cámaras apagadas porque se sentían hablando solos, sin saber si lo que iba explicando era comprendido por los alumnos. Sólo se pidió que tuvieran cámara encendida durante los exámenes porque era un requisito que puso la Facultad para constatar identidad (debían mostrar el documento de identidad a cámara al comenzar el examen). Como algunos alumnos tenían computadoras sin cámara, para los exámenes usaron el celular.

Los docentes también tuvieron diferentes situaciones respecto a los equipos disponibles, lo que en parte influyó en las decisiones que se tomaron respecto a las estrategias didácticas. Las clases por videoconferencia requerían disponer al menos de cámara, micrófono y una buena conexión a Internet, mientras que las herramientas de la plataforma educativa del CED permitían su uso aún con una computadora de escritorio sin cámara ni micrófono y con software desactualizado. Si bien muchos docentes contaban con notebooks, éstas se debían compartir con otros miembros de la familia que también trabajaban o estudiaban a distancia durante la pandemia, razón por la cual se reactivaron equipos viejos que estaban en el hogar y casi no se usaban.

Finalmente, la heterogeneidad en cuanto al tipo de asignaturas (ítem 4), nos permite diferenciar tentativamente entre a) asignaturas predominantemente

conceptuales; b) asignaturas con base conceptual que requieren prácticas que se pueden desarrollar en un aula; c) asignaturas con base conceptual que requieren prácticas a desarrollar en laboratorios u otros espacios especialmente equipados; d) asignaturas con base conceptual que requieren prácticas a desarrollar en campos experimentales. Es posible suponer que estos tipos de materias muestran un orden creciente de complejidad para pasar de una enseñanza presencial a una enseñanza remota. Los casos analizados en este artículo corresponden al tipo (b), es decir que tiene una complejidad media a baja. Si se planificara una investigación sería importante analizar distintos tipos de materias.

Como proyección a futuro, esperamos que no tengamos que volver a pasar por una pandemia ni otra situación de emergencia similar, sino que nuestro encuentro con la educación a distancia sea voluntario, planificado, y tomando todos los recaudos necesarios para que nadie quede fuera del sistema educativo por no contar con los equipos técnicos o los conocimientos y habilidades sociales necesarias para aprender desde su casa.

Si bien se habla de la posibilidad de implementar a futuro un modelo híbrido simultáneo, es decir que un grupo de alumnos esté en el aula y otro grupo esté conectado desde su casa como forma de resolver situaciones particulares, el equipamiento con el que se debería contar en las aulas parece imposible para el presupuesto de la universidad pública. Además, si un grupo de alumnos cursa la mayor parte de la carrera a distancia y otros lo hacen en forma presencial, podríamos estar formando profesionales “de segunda”. Como afirma Erb (2020:113), *“mientras el consumo de pantallas se va apoderando de las clases populares en su totalidad, con todo lo que eso implica para el uso indiscriminado de datos, las clases altas comienzan a sentirse cada vez más a gusto con las experiencias reales, con el*

universo offline". De esta forma, llama la atención sobre la heterogeneidad del mundo digital, no tanto en términos técnicos sino en cuanto a la forma de uso, asociando el nivel socioeconómico a la posibilidad de experiencias que empiezan y terminan en las redes sociales o en las plataformas virtuales versus experiencias reales, prácticas.

Por tal motivo, y sobre la base del aprendizaje que nos dejaron las experiencias que compartimos en este artículo, consideramos que lo más apropiado sería retomar el *blended learning* del cual se habló mucho diez años atrás, pero se hizo poco, y repensar las carreras universitarias considerando la heterogeneidad en el tipo de materias y prácticas necesarias, de manera de mover hacia la enseñanza a distancia aquellas asignaturas (o parte de ellas) que resulten más apropiadas para ser impartidas en forma remota, destinando la actividad presencial a aquellos aprendizajes que no pueden ser logrados a distancia (o que su calidad sería menor). De esta forma cada carrera tendría una cantidad de horas de aprendizaje a distancia y otras tantas destinadas a actividades presenciales.

Para que este modelo funcione habría que trabajar también sobre la heterogeneidad del alumnado, viendo de qué forma acompañar a aquellos estudiantes que tienen menor autonomía de estudio o que no cuentan con el equipamiento necesario, de forma tal que no queden relegados.

Referencias

Erb, P. (2020). *La villa miseria digital*. Ediciones PACO.

Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. and Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause

Review.

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Editorial Paidós.

Neiman, G. y Quaranta, G.(2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En *Estrategias de investigación cualitativa*. I. Vasilachis de Gialdino (coord.). Editorial Gedisa.

Moravec, J. (2015). *Manifiesto 15*. Aprendizaje en evolución. <https://manifiesto15.org/es/>

Lederman, D. (2020). *Will Shift to Remote Teaching Be Boon or Bane for Online Learning?* Inside Higher Ed, 1-27.

Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia*. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona. Pp. 74.

Trust, T. (2020). *The 3 Biggest Remote Teaching Concerns We Need to Solve Now*. Edsurge.

Vasilachis de Gialdino, I.(2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*. I. Vasilachis de Gialdino (coord.). Editorial Gedisa.

World Bank(2020). *Guidance Note on Remote Learning and COVID-19*. Washington, D.C. World Bank Group.