

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

Changes in university teaching since the start of the pandemic and from the perspective of academics: the case of the University of Buenos Aires

Por María Catalina NOSIGLIA¹ y Brian FUKSMAN²

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.

Resumen

La situación de emergencia suscitada por la pandemia del COVID-19 exigió el desarrollo de políticas universitarias novedosas con el fin de sostener la continuidad de la enseñanza. El punto de partida en Argentina resultaba sumamente desafiante ya que la experiencia de los académicos en entornos virtuales era limitada y el grado de desarrollo de la modalidad de educación a distancia era escasa en comparación con otros países. En este artículo se presentan algunos resultados de un proyecto de investigación más amplio cuyo objetivo fue identificar y analizar los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia en la Universidad de Buenos Aires (UBA). En particular, se sistematizan los resultados de dos encuestas aplicadas a una muestra representativa de académicos de la Universidad. Ambos instrumentos permitieron realizar un análisis cuantitativo de los principales cambios en las dimensiones objetivas y subjetivas del trabajo docente durante el bienio 2020-2021. La primera encuesta se aplicó en agosto de 2020 y la segunda en diciembre de 2021. A partir de los resultados es posible identificar que durante el período evaluado se desarrollaron prácticas de enseñanza innovadoras, pero también se agravaron algunos problemas preexistentes de la profesión académica argentina. Asimismo, resulta relevante indagar en futuros estudios cuáles de estos cambios identificados se sostuvieron en el tiempo.

Palabras Clave Universidad / Profesión Académica / Enseñanza Universitaria / Pandemia

¹ Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina / catinosiglia@gmail.com

² Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina / bri.fuksman@gmail.com

Abstract

The emergency situation caused by the COVID-19 pandemic required the development of innovative university policies in order to sustain the continuity of teaching. The starting point in Argentina was extremely challenging since the experience of academics in virtual education was limited and the degree of development of the distance education modality was scarce compared to other countries. This article presents some results of a broader research project whose objective was to identify and analyze the changes in university teaching since the start of the pandemic at the University of Buenos Aires (UBA). In particular, the results of two surveys applied to a representative sample of academics of the University are systematized. Both instruments allowed a quantitative analysis of the main changes in the objective and subjective dimensions of teaching work during the 2020-2021 biennium. The first survey was applied in August 2020 and the second in December 2021. From the results it is possible to identify that during the evaluated period innovative teaching experiences were developed, but some pre-existing problems of the Argentine academic profession were also aggravated. Likewise, it is relevant to investigate in future studies which of these identified changes were sustained over time.

Key words University / Academic Profession / University Teaching / Pandemic

1. Introducción

Durante el mes de marzo de 2020 las universidades argentinas se vieron forzadas a suspender el dictado de clases presenciales y debieron desarrollar una *enseñanza remota de emergencia* (Hodges et al., 2020). 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.

Esta situación suscitó importantes cambios en la enseñanza universitaria que buscaron ser identificados y analizados desde la voz de los propios académicos de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Particularmente, resultó relevante explorar tanto los cambios en las dimensiones objetivas como subjetivas del trabajo docente. Al respecto, Clark (1991) explica que las dimensiones objetivas ponen el acento en los cambios de roles y en la organización de la función docente en el marco de las estructuras académicas departamentales o de cátedra; las dedicaciones al cargo; las categorías docentes, el grado de disponibilidad de recursos, infraestructura tecnológica y ambiente de trabajo; mientras que la dimensión subjetiva privilegia el estudio de los intereses y creencias de los académicos sobre el desarrollo de su función docente así como sus percepciones sobre los niveles de exigencia y satisfacción laboral.

En adición al abordaje de la dimensión subjetiva, se definen a los intereses como un bien que es conscientemente buscado por el actor mientras que las creencias conforman el marco institucional a través del cual los actores interpretan el orden social y modulan su comportamiento con el fin de perseguir sus respectivos intereses (Acuña, 2007).

En este artículo se presentan algunos resultados de un proyecto de investigación más amplio cuyo objetivo fue identificar y analizar los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia en la UBA. En particular, se sistematizan los resultados de dos encuestas aplicadas a una muestra representativa de académicos de la Universidad. Ambos instrumentos permitieron realizar un análisis cuantitativo de los principales cambios en las dimensiones objetivas y subjetivas del trabajo docente durante el bienio 2020-2021. La primera encuesta se aplicó en agosto de 2020 y la segunda en diciembre de 2021.

El artículo se estructura en cinco secciones. En la primera se caracteriza a la UBA como organización, así como la situación problemática de la profesión académica argentina. En segundo lugar, se abordan las especificidades de la enseñanza universitaria en la modalidad a distancia y su estado de desarrollo previo a la irrupción de la pandemia. En tercer lugar, se presenta el diseño metodológico del estudio. Por último, se sistematizan los resultados y las conclusiones preliminares.

2. La Universidad de Buenos Aires como organización y la situación de la profesión académica

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. Asimismo, de acuerdo a los datos del anuario estadístico de la SPU-ME, en 2019, la UBA contaba con una matrícula de 318.935 estudiantes de grado y pregrado (representa el 18,2% de la matrícula de todas las universidades públicas) y trabajaban 22.815 docentes universitarios (representa el 17% del total de personas que trabajan como docentes en universidades públicas).

Conceptualmente, la UBA reúne las distintas características descritas por Burton Clark (1991) comunes a toda organización universitaria. El autor identifica que los componentes de las organizaciones universitarias son: el conocimiento, las creencias y la autoridad. El trabajo académico se organiza alrededor de la producción, transmisión y transferencia del conocimiento. Dicho conocimiento, a su vez, asume un carácter especializado que tiende a configurar una organización desacoplada o de "tejido flojo" donde las comunidades académicas se constituyen en espacios de poder y de control con autonomía relativa. En segundo lugar, destaca las creencias de los académicos,

las cuales constituyen significados y valores compartidos que producen un orden simbólico institucional particular. Su estudio resulta fundamental ya que es a través de las creencias que los miembros de la organización interpretan las tendencias y demandas externas de la sociedad. Por último, Clark explica que en las universidades y en los sistemas de educación superior coexisten múltiples niveles de autoridad (a nivel de la disciplina, del establecimiento y del sistema). Dados estos componentes, el autor conceptualiza a la organización universitaria como una “institución de base pesada” en la medida en que los académicos ubicados en la base toman múltiples decisiones de forma autónoma y conforme a sus propios intereses y creencias.

En complemento con lo anterior, en un estudio específico sobre la organización y estructura académica de la UBA, Juan Doberti (2014) identifica que en dicha universidad predomina la estructura de cátedras y, por lo tanto, coexisten múltiples niveles de autoridad en las bases con amplios márgenes de autonomía para tomar decisiones didácticas y para el dictado de sus asignaturas. De hecho, el autor explica que la *cátedra* puede ser una estructura unipersonal o agrupar a varios profesores, aunque siempre su máxima autoridad es unipersonal y se encuentra reservada al profesor titular o equivalente. Por lo tanto, y pese a que los distintos órganos de gobierno unipersonales y colegiados de la Universidad tomaron decisiones fijando pautas mínimas y comunes relativas a la evaluación y acreditación de los aprendizajes de los estudiantes durante el período 2020-2021, dichas resoluciones procuraron respetar, a su vez, ciertos grados de libertad de cátedra para que aquellas tomen decisiones didácticas relativas a la selección y organización de los contenidos; las estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, entre otros aspectos (Nosiglia y Fuksman, 2022).

Por último, la UBA también puede ser conceptualizada como una burocracia profesional. Al respecto, Henry Mintzberg (1984) explica que en este tipo de organización predomina el “núcleo de operaciones” integrado por los individuos que producen el bien o servicio principal de la organización. En la UBA, al igual que en cualquier otra organización universitaria, los académicos conforman el núcleo de operaciones y estos poseen amplios márgenes de autonomía para realizar un trabajo que requiere poseer conocimientos certificados tras largos procesos formativos. Además, en la UBA se observan importantes grados de descentralización vertical y horizontal generando un sistema de toma de decisiones atomizado.

Dada la relevancia de la actuación de los académicos en las organizaciones universitarias, en los párrafos subsiguientes se abordará la situación y los principales problemas de la profesión académica Argentina. En primer lugar, corresponde señalar que los estudios sobre la profesión académica conforman un campo cuyo desarrollo es relativamente reciente. Entre los estudios clásicos pueden destacarse los de Clark (1991) y Becher (1989).

Clark (1991) explica que los académicos poseen una doble pertenencia de naturaleza disciplinar e institucional. La primera es internacional e independiente de su localización geográfica; mientras que la segunda está asociada a la universidad donde el académico se desempeña. Sin embargo, el autor destaca que la pertenencia disciplinar es la predominante ya que resulta poco probable que un académico opte por cambiar de disciplina debido al esfuerzo prolongado de formación que eso exigiría. Por lo tanto, la mayor lealtad del académico es con su disciplina.

Vinculado con lo anterior, en su estudio sobre los campos disciplinares, Becher (1989) identifica que las características epistemológicas y sociológicas de cada campo inciden- en concurrencia con otros factores institucionales y externos- en la configuración de la carrera académica. A partir de la construcción de una taxonomía de cuatro tipos que cruzan las dicotomías Duro/Blando y Puro/Aplicado, el autor distingue procesos de socialización profesional divergentes que establecen modos legítimos de comunicación, de producción del conocimiento, de requisitos implícitos para iniciarse y consolidarse en la carrera académica, entre otros. Así, por ejemplo, el autor observa que en las ciencias duras/básicas suele existir un requisito implícito de poseer título de doctor como condición para que los académicos noveles se inicien en la carrera académica. En contraste, ese requisito está menos generalizado en otras disciplinas como el derecho. Quizás algunas de estas conclusiones deberían ser revisadas a la luz de las exigencias de mayores niveles académicos requeridos tanto en lo académico como en el campo profesional en la actualidad.

Asimismo, se destacan otras discusiones que se interrogan si existe una profesión académica conformada por miembros que comparten intereses y creencias comunes o si, por el contrario, la elevada heterogeneidad de su

conformación impide su estudio como tal (Chiroleu, 2002). Al respecto Grediaga Kuri et al. (2004) adoptaron una posición y consideran como miembros del cuerpo académico a todas aquellas personas que se encuentren adscriptos a algún tipo de institución universitaria y desarrollen alguna de las funciones académicas, independientemente de su dedicación al cargo. Además, para el caso argentino y pese a la predominancia de las dedicaciones simples, resulta razonable conceptualizar a los académicos como miembros de una profesión porque éstos desarrollan su actividad alrededor de un núcleo básico de conocimiento especializado adquirido a través de un proceso de aprendizaje formal; existen normas para el acceso y la promoción en los cargos; poseen autonomía relativa para definir el contenido del trabajo académico y también porque sus integrantes reconocen como única autoridad para juzgarlos a sus propios pares académicos; entre otras razones (Marquina, 2013).

A nivel local, los estudios sobre la profesión académica argentina reconocen numerosos problemas. Un condicionante de importante magnitud refiere a la predominancia de dedicaciones simples que solo contemplan remuneración para la función docente. Lo anterior resulta problemático en la medida en que los concursos docentes para el ingreso y promoción en la carrera académica suelen exigir la acumulación de antecedentes científicos (Nosiglia, Fuksman y Januszewsky, 2021).

Un segundo aspecto problemático se vincula con la existencia de importantes brechas regulatorias en los ámbitos de ejercicio profesional (grado/posgrado y carreras presenciales/ a distancia). Cristian Pérez Centeno (2017) sostiene que la modalidad de Educación a Distancia (EaD) en la Argentina constituye un “ámbito no estructurado de la profesión académica” ya que, a diferencia de las carreras presenciales, el marco regulativo resulta menos prescriptivo. Debido a estas escasas regulaciones, el autor identifica que en muchas universidades públicas y privadas se generalizaron condiciones de trabajo adversas para los académicos que trabajan en carreras a distancia. Así, por ejemplo, las instituciones suelen privilegiar la contratación temporaria de los académicos para que realicen tareas de diseño de las asignaturas o para el desarrollo de las tutorías y seguimiento de los estudiantes. Es decir, dichos académicos no gozan de estabilidad en el cargo, no tienen posibilidad de regularizar sus cargos. Asimismo, advirtió que las universidades tienden a privilegiar la función de enseñanza y, consecuentemente, es poco frecuente hallar académicos que trabajen en ofertas a distancia y que realicen tareas de investigación y/o extensión.

A los efectos del presente artículo, resulta relevante reconocer estos problemas previos que afectaban a la profesión académica argentina con el fin de evaluar en qué medida se reconfiguraron durante el bienio 2020-2021. Ahora bien, antes de proceder al análisis de los resultados del estudio sobre los cambios en la enseñanza universitaria en la UBA, resulta relevante realizar una caracterización sobre el grado de desarrollo de la EaD en Argentina y, particularmente, en la UBA.

3. Especificidades de la enseñanza universitaria en la modalidad de EaD y su estado de desarrollo previo a la pandemia en Argentina y en la UBA

La enseñanza universitaria forma parte de la agenda clásica de la Didáctica de Nivel Superior. En el marco de dicho campo se produjeron diversas líneas de investigación tales como las estrategias de enseñanza (Anijovich et al., 2014; Davini, 2008) y las estrategias propias para el nivel superior (Bain, 2012; Finkelstein, 2007; Lucarelli, 2004; Maggio, 2018).

Ahora bien, 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.

Asimismo, un estudio sobre las especificidades de la enseñanza universitaria en entornos virtuales debe considerar los problemas asociados con las *brechas digitales*. Dicho concepto acuñado a fines del siglo XX busca visibilizar las diferencias de acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales. Si bien en sus inicios el concepto se limitó a denunciar las desigualdades en relación con el acceso (ej. disponibilidad de computadoras, conexión a internet, etc.), más recientemente se incorporó una visión más amplia que apunta a visibilizar las desigualdades en el uso y apropiación (Segura, 2021). Es decir, no alcanza con tener acceso a las tecnologías, sino que además resulta necesario aprender a usarlas con fines educativos.

Por último, también resulta fundamental considerar la situación inmediatamente anterior a la irrupción de la pandemia en relación con el desarrollo de la EaD. Al respecto, en un estudio previo (Nosiglia y Fuksman, 2021) se destacó su escaso desarrollo relativo en comparación con otros países, así como la escasa experiencia previa de los académicos como docentes de cursos virtuales. Durante el 2019, solo el 5,6% de las carreras de grado y pregrado y el 3,2% de los posgrados se ofertaban bajo la modalidad de EaD, según datos del anuario estadístico de la SPU.

En cuanto a la experiencia previa de los académicos en entornos virtuales, se identificó que, durante el 2019, solo el 29% de los docentes que trabajaban en universidades nacionales incorporaba algún tipo de recurso digital en sus clases y que el 23% había dictado alguna vez un curso de EaD (Nosiglia y Fuksman, 2021).

Por su parte, el grado de desarrollo previo de la EaD en la UBA también era incipiente. Antes de la irrupción de la pandemia la Universidad no ofertaba ninguna de sus carreras de grado a distancia. También era muy bajo 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 cursos virtuales. 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.

No obstante, y pese al desarrollo incipiente de la EaD, la UBA 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. 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. Otro hito fue la aprobación del *Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad de Buenos Aires* y su posterior validación ante la Secretaría de Políticas Universitarias durante el 2019.

A modo de síntesis general, es posible sostener que el punto de partida del sistema universitario argentino y de la UBA en particular resultaba sumamente desafiante ya que la experiencia de los académicos en entornos virtuales era limitada. Además, el grado de desarrollo previo de la modalidad resultaba escasa en comparación con otros países y regiones.

4. Diseño metodológico

En este artículo se presentan los resultados de la etapa cuantitativa de una investigación multimétodo más amplia (Hernández Sampieri et al., 2010). Asimismo, cabe señalar que la investigación se configuró como un estudio de caso (Stake, 1998) donde se seleccionó a la UBA como un caso intrínseco debido a su gran tamaño.

Los investigadores del proyecto diseñaron dos encuestas semiestructuradas que se aplicaron a dos muestras representativas de docentes de la UBA. La primera encuesta se aplicó en agosto de 2020 y fue respondida por 4.287 docentes con un error muestral del 1,4%. La segunda encuesta se aplicó en diciembre de 2021 y fue respondida por 2.453 docentes con un error muestral del 2%. De este modo, fue posible realizar un estudio longitudinal de los cambios registrados durante el período de emergencia. Ambas encuestas fueron aplicadas utilizando un software de encuestas en línea.

Siguiendo los aportes conceptuales de Clark (1991), la encuesta indagó dimensiones objetivas del trabajo docente tales como las dedicaciones al cargo; las categorías docentes; el grado de disponibilidad de recursos y de infraestructura tecnológica; mientras que la dimensión subjetiva procuró relevar los intereses y creencias de los académicos sobre el desarrollo de su función docente, sus estrategias de enseñanza y de evaluación, y sus percepciones sobre los niveles de exigencia y satisfacción laboral.

El estudio partió del siguiente supuesto de investigación: durante el bienio 2020-2021 los académicos de la UBA pudieron desarrollar experiencias de enseñanza innovadoras, pero también se agravaron algunos problemas preexistentes de la profesión académica debido a las nuevas condiciones de trabajo durante el período de emergencia.

5. Resultados del estudio

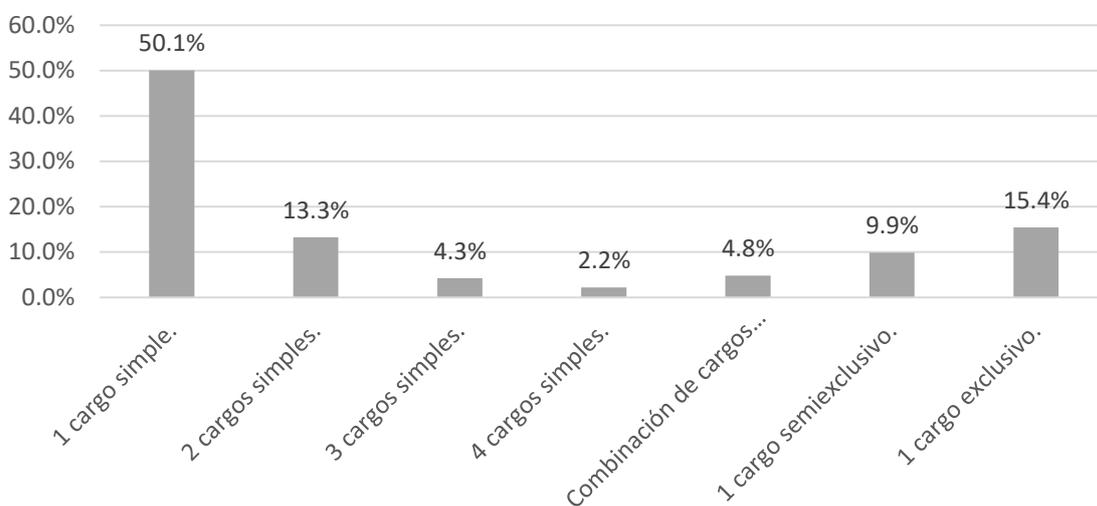
En este apartado se identificarán y analizarán los cambios en la enseñanza universitaria en la UBA desde la perspectiva de los académicos a partir de los resultados de ambas encuestas. Con el fin de resumir la información y facilitar su interpretación, se privilegiará el análisis de los resultados provenientes de la encuesta más reciente, aunque para ciertas dimensiones se incluirá el análisis longitudinal. Asimismo, este apartado se organiza y estructura en torno a distintos tópicos o cuestiones problemáticas.

5.1. Características generales de los académicos de la UBA

En primer lugar, conviene comenzar por describir a la muestra de docentes que respondieron la 2ª encuesta aplicada en diciembre de 2021. Del total de 2.453 de docentes, el 55,8% son mujeres, el 43,8% varones, y el 0,3% a otros géneros. En cuanto al agrupamiento docente, el 44% son profesores (titulares, asociados o adjuntos) mientras que el 56% restante son auxiliares docentes (JTP, Ayudantes de 1ra y de 2da). En relación con la dedicación, se advierte la predominancia de dedicaciones simples o una acumulación de este tipo de cargos que solo contemplan remuneración para la función docente (ver figura 1).

Si se cruzan las variables relativas a la dedicación y el agrupamiento docente, se advierte que los profesores concentran la mayor proporción de dedicaciones exclusivas y semiexclusivas (el 62% de los cargos exclusivos y el 54% de los semiexclusivos son concentrados por profesores). Dicha distribución ilustra para el caso de la UBA un fenómeno que se replica a nivel del sistema universitario argentino y permite advertir las mayores dificultades de los auxiliares docentes para realizar las distintas funciones académicas de docencia, investigación y extensión de forma remunerada (Nosiglia, Fuksman y Januszewski, 2021).

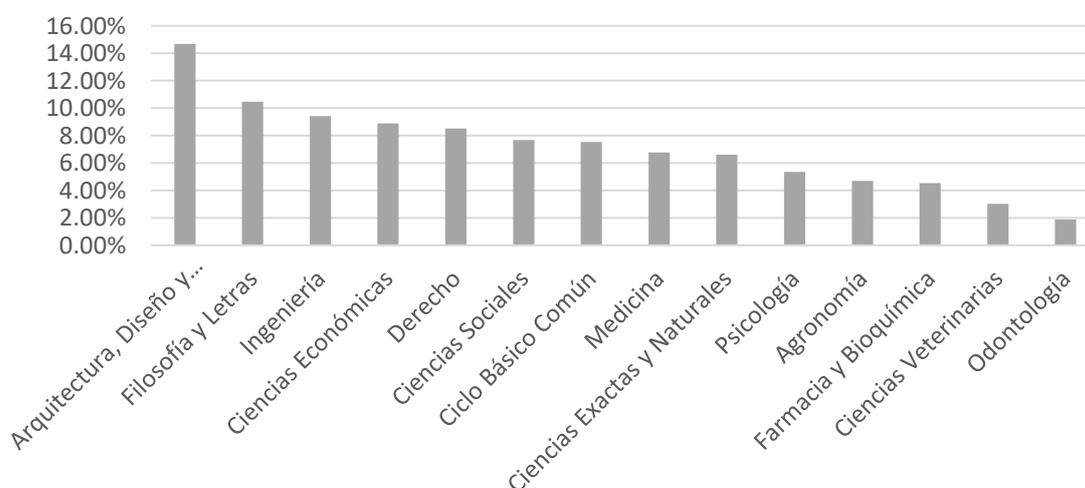
Figura 1 . Distribución porcentual de los académicos UBA según su dedicación. Diciembre de 2021.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

Por último, otra variable relevante para caracterizar a la profesión académica en la UBA es su pertenencia a las distintas facultades (ver figura 2). Lo anterior resulta fundamental por dos motivos. Por un lado, porque las facultades en la UBA tienen importantes márgenes de autonomía relativa de gobierno y, de este modo, han desarrollado políticas institucionales diferenciales que incidieron de forma singular en la organización de la función docente. Por otro lado, porque cada facultad agrupa a un conjunto de campos disciplinares que inciden de forma singular en la estructuración de la carrera académica (Becher, 1989).

Figura 2. Distribución porcentual de los académicos UBA según su facultad de pertenencia. Diciembre de 2021.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

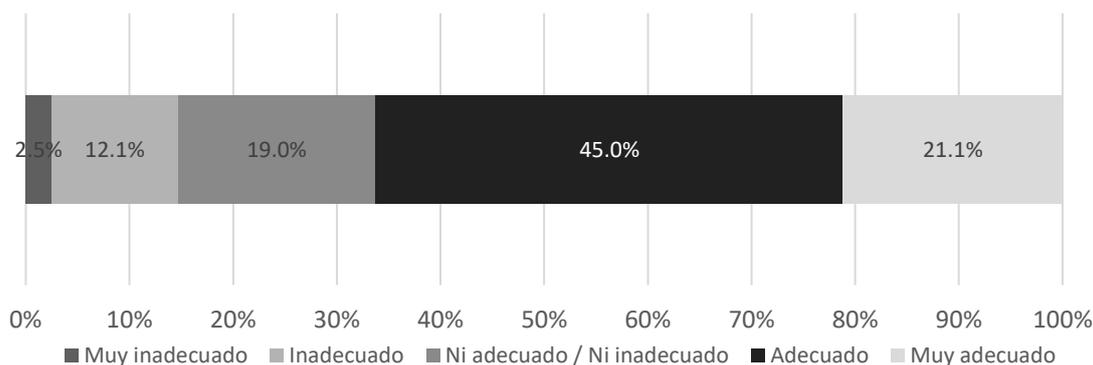
5.2. Condiciones ambientales y tecnológicas para desarrollar una enseñanza remota de emergencia

La literatura sobre las brechas digitales distingue entre distintas dimensiones: por un lado, el acceso a los recursos tecnológicos (ej. disponibilidad de computadoras, conexión a internet, etc.), por otro, las brechas de uso y de apropiación que refiere a la capacidad efectiva de utilizar dichas tecnológicas con fines didácticos (Segura, 2021). En este apartado se incluirán solamente los resultados referidos a las brechas de acceso y otros factores habitacionales.

En primer lugar, se destaca que el 98% de los académicos de la UBA contaban con conectividad durante diciembre de 2021. Cabe señalar que dicha cifra se mantuvo constante si se la compara con los valores registrados durante la primera encuesta aplicada en agosto de 2020.

En segundo lugar, se observa que el 66% de los docentes evaluaron positivamente el ambiente físico que utilizan para dictar clases virtuales (ver figura 3). Un aspecto favorable a señalar refiere a que dicha cifra mejoró respecto al mes de agosto de 2020 (55%).

Figura 3. Distribución porcentual de los académicos UBA según como evaluaron el ambiente físico que utilizan para dar clases virtuales. Diciembre de 2021.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

Sin embargo, cuando se cruza la variable habitacional con el estrés laboral autopercebido por los académicos, se advierte una correlación preocupante. De hecho, el 27,4% de los docentes que evaluaron de forma inadecuada su ambiente físico, también manifestaron haber sufrido estrés laboral durante la pandemia. En contraste, dicha cifra bajó al 3,9% entre los académicos que contaban con un espacio físico adecuado.

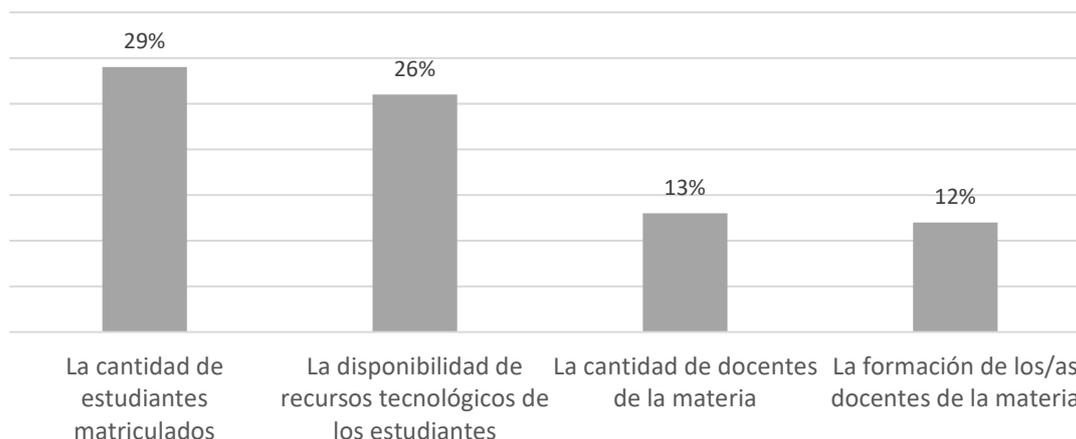
5.3 Las decisiones didácticas de los académicos para reprogramar la enseñanza

En este apartado se analizarán las decisiones didácticas de los académicos para poder dictar sus clases de forma virtual, así como los cambios e innovaciones realizadas.

En primer lugar, resulta importante subrayar que el 98% de los académicos que debían dictar su materia durante algún tramo del año 2021, efectivamente lo hicieron. Dicho valor se mantuvo constante si se lo compara con el año 2020.

Además de los factores habitacionales y de accesibilidad a recursos tecnológicos abordados en el apartado anterior, también existen condicionantes relacionados directamente con la programación de la enseñanza. De hecho, el 29% de los académicos respondieron que la elevada cantidad de estudiantes dificultó el diseño de su propuesta de enseñanza (ver figura 4).

Figura 4. Porcentaje de académicos que asociaron distintos aspectos didácticos como factores que dificultaron la programación de la enseñanza. Diciembre de 2021.



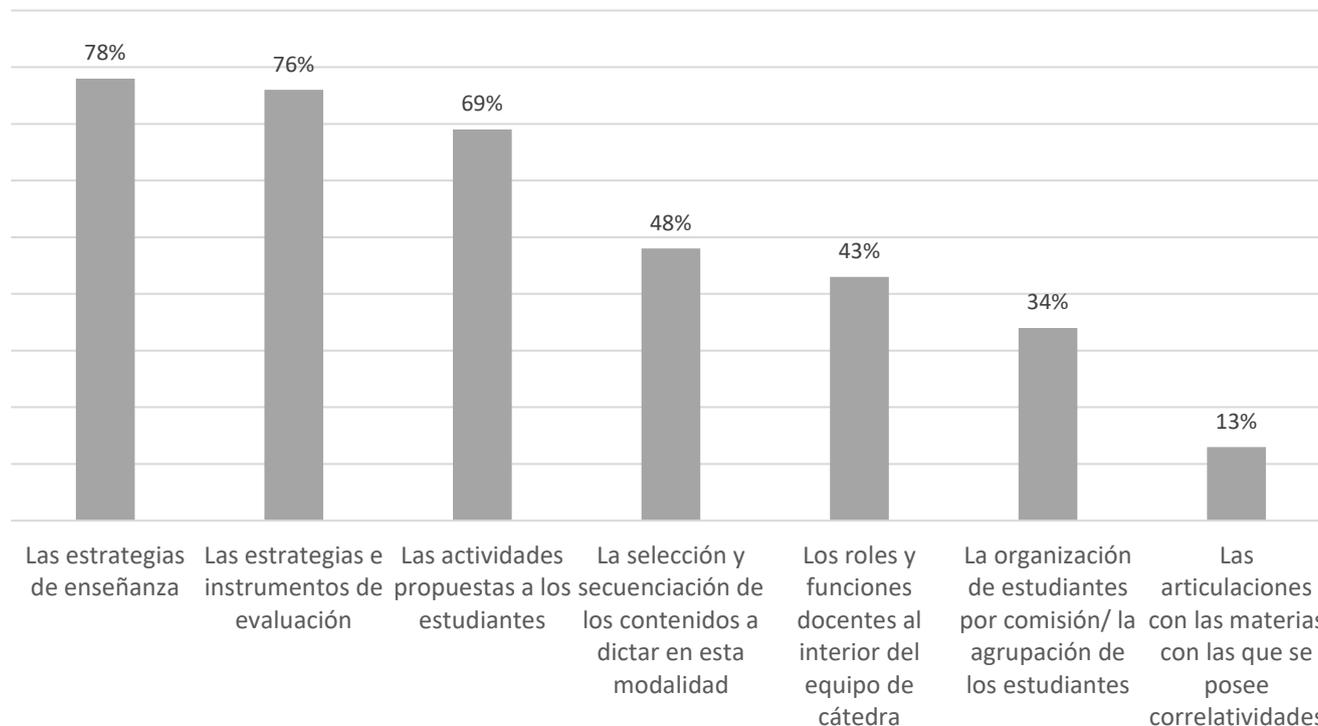
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

Pese a las dificultades señaladas previamente, los académicos tomaron decisiones que modificaron distintos aspectos didácticos para poder dictar su materia durante el período de emergencia. A continuación, se incluye un gráfico que presenta las distintas dimensiones en general y en los sucesivos párrafos se abordará cada una en particular. En general se advierte que las modificaciones privilegiaron las estrategias de enseñanza y de evaluación. Alrededor de la mitad de los académicos evaluaron también que debieron realizar importantes modificaciones en la selección y secuenciación de los contenidos. Por último, aspectos ligados a la organización del trabajo docente al interior de las cátedras, así como la forma de agrupamiento de los estudiantes también fueron objeto de modificaciones (ver figura 5).

Asimismo, y siguiendo los aportes de Ruiz Bolívar y Dávila (2016) respecto a la relevancia de que las universidades ofrezcan una formación pedagógica específica en tecnologías educativas, pudo advertirse las incidencias positivas de los cursos formales de capacitación ofrecidos por la UBA. De hecho, los resultados de la encuesta permiten identificar que los académicos capacitados fueron los que manifestaron en mayor proporción haber desarrollado la mayor cantidad de innovaciones educativas. Este grupo se ubica diez puntos porcentuales por encima de los académicos que se capacitaron de forma autónoma a través de tutoriales en la red. Lo anterior podría interpretarse como un indicador de que la participación con colegas en programas formales de capacitación promovió mayores oportunidades e incentivos para implementar cambios en la enseñanza.

De forma complementaria, se identifican correlaciones en función de los tipos de asignaturas. El 57% de los académicos que dictan una *práctica profesional supervisada* manifestaron haber modificado “mucho o bastante” sus estrategias de enseñanza. En cambio, dicha proporción bajó al 40% entre los docentes que dictan materias predominantemente *teóricas*.

Figura 5. Porcentaje de académicos que debieron modificar "mucho o bastante" distintos aspectos didácticos para poder dictar su materia durante la pandemia. Diciembre de 2021.



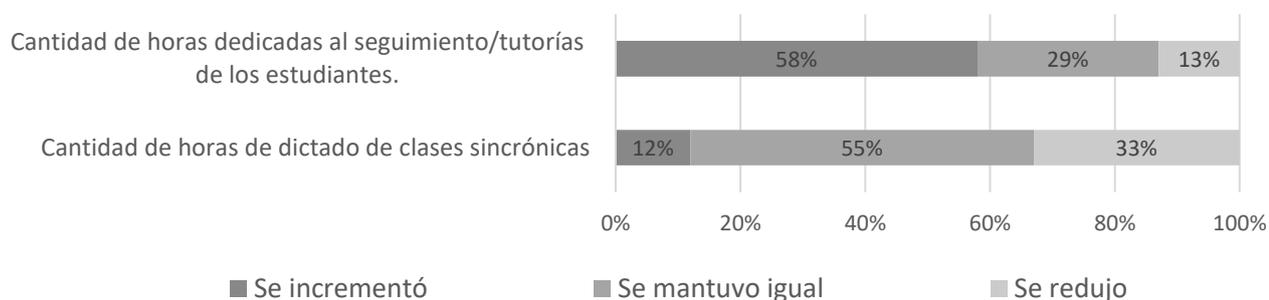
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

Relacionado con lo anterior, las características de cada facultad y sus respectivas tradiciones disciplinares y didácticas debieron repensarse en diverso grado. Los académicos que informaron haber modificado en mayor proporción sus estrategias de enseñanza pertenecen a las facultades de Medicina (62%); Veterinaria (58%) y Odontología (49%). En el polo opuesto se ubicó Ciencias Económicas (24%). Estas diferencias deberían recuperarse y ser analizadas en un futuro estudio que compare las políticas singulares adoptadas por cada facultad y su relación con las características de cada campo disciplinar (Becher, 1989).

En relación a los cambios en las estrategias de enseñanza, se observan modificaciones en la cantidad de horas dedicadas al seguimiento/tutorías de los estudiantes. De hecho, el 58% de los académicos manifestó que durante el período de emergencia incrementó las horas dedicadas a dicha tarea. Por otro lado, el 33% de los docentes redujo la cantidad de horas de dictado de clases sincrónicas remplazándolas por el desarrollo de actividades asincrónicas a través del uso del campus virtual (ver figura 6). Por lo tanto, se identifican algunos cambios cualitativos en los roles docentes donde ganó mayor centralidad las funciones de acompañamiento y seguimiento de las trayectorias estudiantiles.

No obstante, se registraron diferencias en función del agrupamiento docente. De hecho, alrededor del 60% de los auxiliares docentes manifestaron que durante la pandemia debieron incrementar la cantidad de horas dedicadas al seguimiento/tutorías de los estudiantes, mientras que ese valor se redujo al 45% entre los profesores. Lo anterior puede interpretarse como un posible indicador de sobrecarga laboral ya que los auxiliares docentes concentran la mayor proporción de cargos de dedicación simple. Esto último guarda relación con una problemática previa de la profesión académica argentina relativa a la predominancia de dedicaciones parciales (Nosiglia, Fuksman y Januszewsky, 2021).

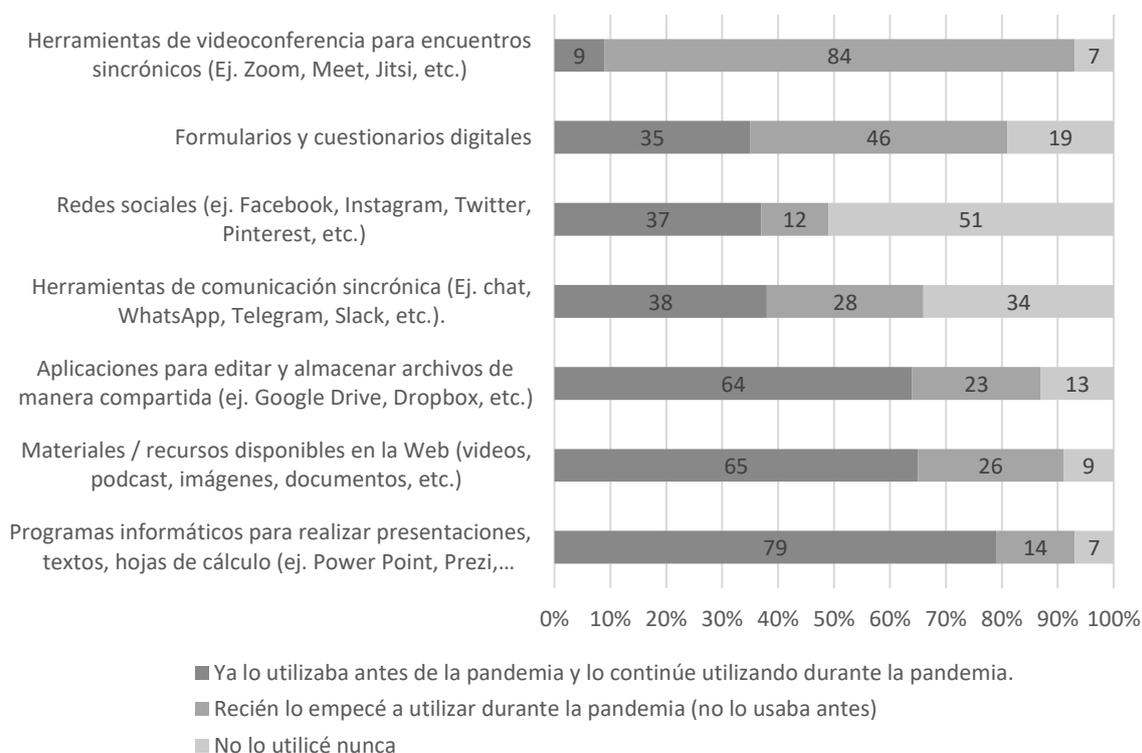
Figura 6. Distribución porcentual de los académicos según como evaluaron el impacto de los cambios didácticos implementados durante la pandemia. Diciembre de 2021.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

Por último, en cuanto a los recursos digitales utilizados para dictar las clases, se observa que durante la pandemia los académicos aprendieron a utilizar nuevos recursos y los incorporaron efectivamente en sus clases (ver figura 7). El principal recurso que incorporaron fueron las herramientas de videoconferencia para la realización de encuentros sincrónicos (ej. Zoom, Meet, Jitsi, Etc.) De hecho, solo el 9% utilizaba dichas herramientas antes de la pandemia, mientras que el 84% comenzó a utilizarlas a partir del 2020.

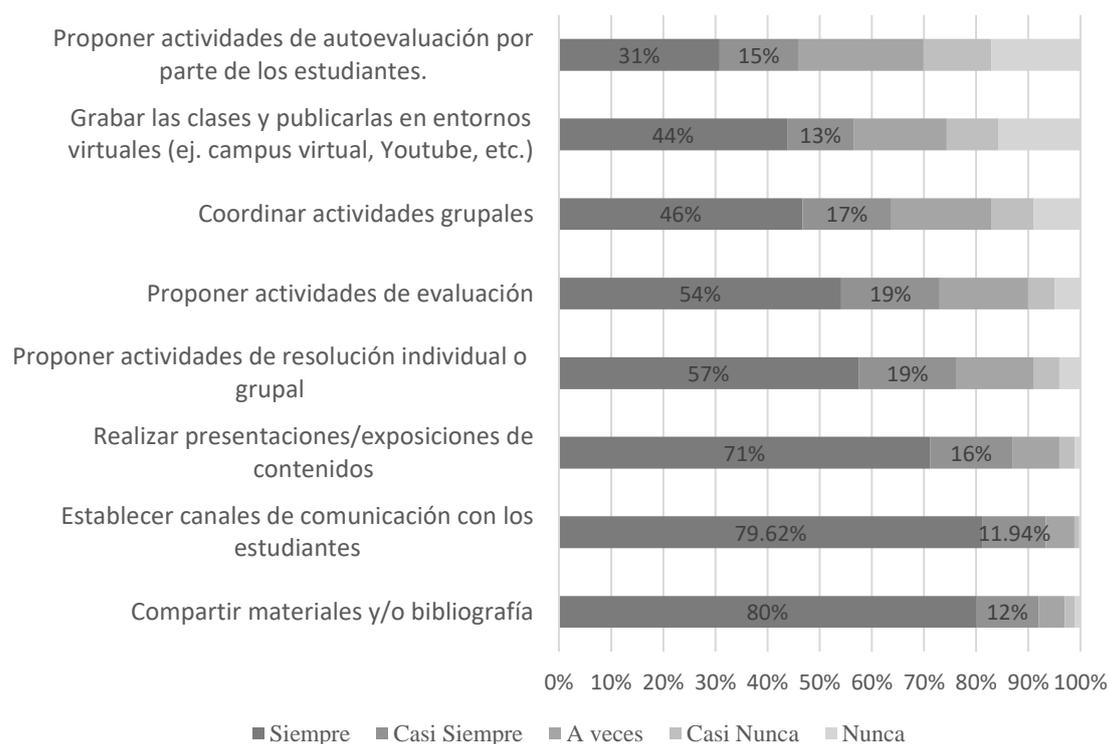
Figura 7. Distribución porcentual de los académicos según los recursos digitales que utilizaba antes de la pandemia. Diciembre de 2021.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

En complementación con lo anterior, interesa indagar con cuáles finalidades didácticas los docentes utilizaron los recursos digitales referenciados previamente. Al respecto, se advierte que la mayoría de los académicos utilizaron estos recursos para compartir materiales/bibliografía, establecer canales de comunicación con los estudiantes, y realizar exposiciones de los contenidos del programa (ver figura 8). Cabe señalar que estos valores se mantuvieron constantes respecto a los resultados de la 1° encuesta aplicada en agosto de 2020.

Figura 8. Distribución porcentual de los académicos UBA según la finalidad didáctica que le dieron a los recursos digitales (medido en frecuencia de uso). Diciembre de 2021.



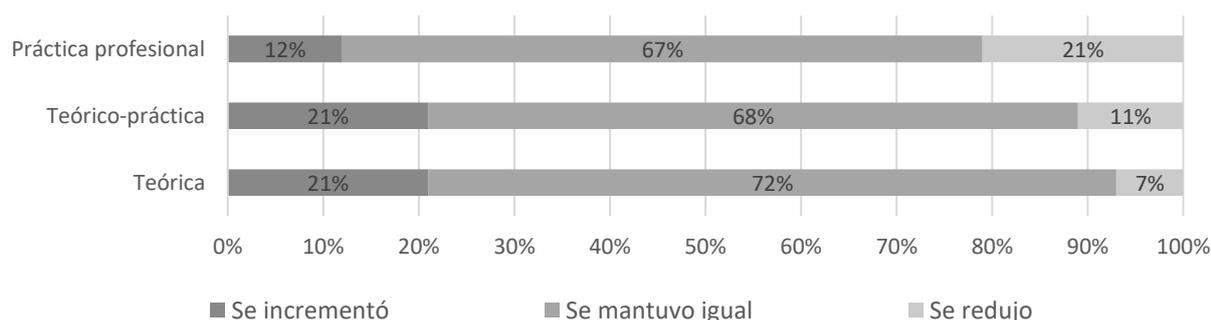
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

Resulta relevante señalar que, independientemente de la categoría docente, los académicos que participaron en programas formales de capacitación específica en tecnología educativa utilizaron con mayor frecuencia los recursos digitales y con fines didácticos diversos (en comparación con aquellos que se capacitaron de forma autónoma). De hecho, mientras que el 65% de los académicos que participaron en cursos formales utilizaron recursos digitales para “proponer actividades de resolución individual o grupal”, esa cifra descendió al 54% entre quienes se capacitaron de forma autónoma. Situación análoga ocurrió con otras finalidades didácticas como la de “proponer actividades de autoevaluación por parte de los estudiantes (55% y 41%, respectivamente) o la “coordinación de actividades grupales (52% y 44%).

Un tercer componente que también sufrió significativas modificaciones fueron las estrategias de evaluación. De hecho, el 76% de los académicos respondieron que debieron modificar “mucho o bastante” ese componente para poder dictar su materia. Al respecto, es posible señalar algunos cambios cuantitativos, pero principalmente, cualitativos.

En relación con lo cuantitativo, se advirtió que, en términos comparativos, las materias predominantemente prácticas se vieron forzadas a reducir la cantidad de exámenes. Por el contrario, las materias predominantemente teóricas se ubicaron en el polo opuesto. Es posible suponer que lo anterior se debió a que resulta más difícil evaluar contenidos prácticos a través de recursos digitales. De todos modos, la gran mayoría de los académicos (68%) mantuvo la cantidad de exámenes habituales (ver figura 9)

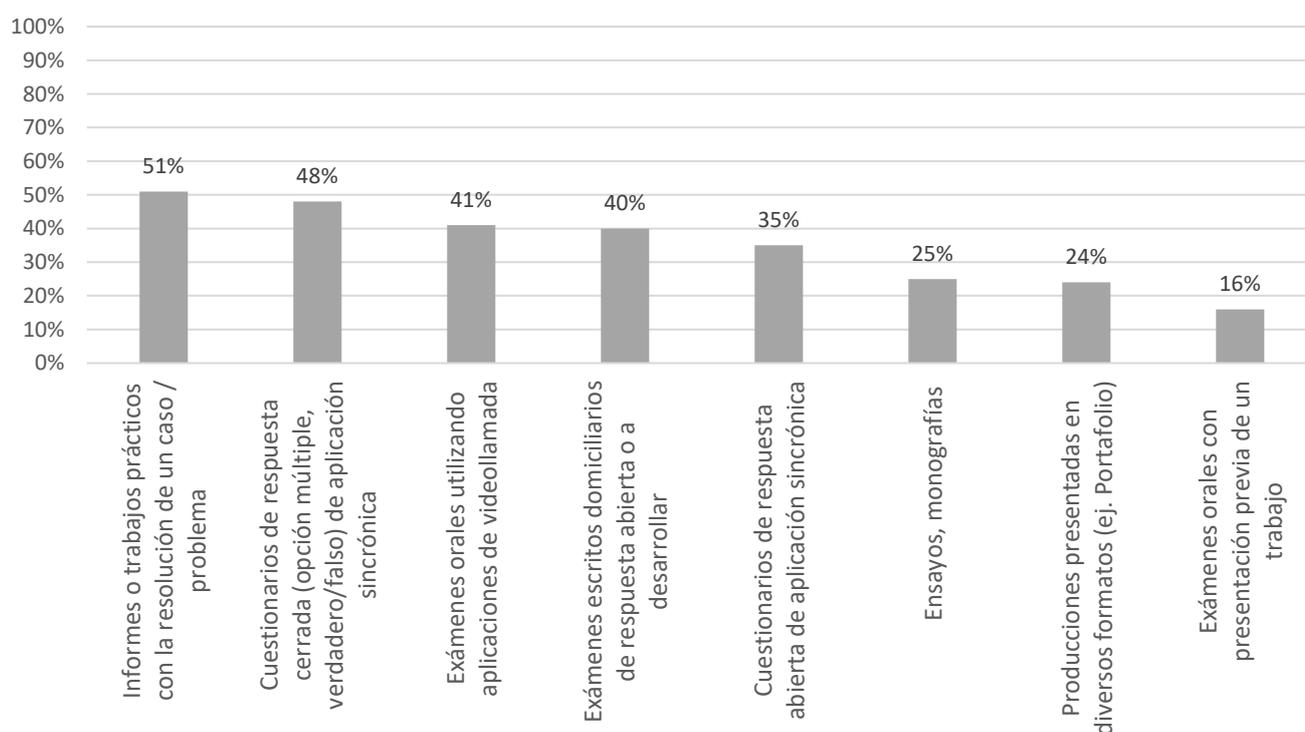
Figura 9. Distribución porcentual de los académicos UBA en función de si realizaron cambios en la cantidad de exámenes administrados durante la pandemia, según el tipo de asignatura. Diciembre de 2021.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

En relación con los cambios cualitativos, se observa que los académicos utilizaron una diversidad de instrumentos de evaluación (ver figura 10)

Figura 10. Porcentaje de académicos UBA que utilizaron los distintos instrumentos de evaluación durante la pandemia. Diciembre de 2021.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta aplicada en diciembre de 2021.

Ahora bien, las principales diferencias internas guardaron relación con las relaciones docente/alumnos. De hecho, las cátedras más numerosas tendieron a privilegiar el uso de cuestionarios de respuesta cerrada (opción múltiple). En contraste, las cátedras con menos inscriptos (relación docente/alumno menor a 10) usaron en mayor proporción exámenes orales mediados por zoom o meet. La brecha estadística entre ambos grupos ronda el 15%. Probablemente, esta diferencia se deba a criterios de economía de aplicación.

Otra diferencia significativa guardó relación con el tipo de asignatura. Así, por ejemplo, el 50% de las materias predominantemente teóricas aplicaron exámenes de respuesta cerrada, mientras que el 52% de las prácticas profesionales realizaron exámenes orales mediante aplicaciones de videollamada.

5.4. Las creencias de los académicos sobre su experiencia educativa y sus resultados

En este apartado se analizarán las creencias de los académicos acerca de su experiencia individual y cómo evalúan las incidencias de las políticas institucionales en las dimensiones objetivas y subjetivas de su trabajo docente (Clark, 1991).

En primer lugar, conviene comenzar por señalar que la experiencia de los académicos ha sido dispar y estuvo marcada por claroscuros. En cuanto a las condiciones de trabajo, se identificó un fenómeno problemático: el 87% de los académicos manifestó que *“el trabajo de virtualizar la enseñanza le exigió dedicar más tiempo de lo que su dedicación formal preveía”*. Al respecto, se advierte que los auxiliares docentes fueron los que manifestaron el mayor nivel de malestar (la brecha estadística es del 10% respecto a los profesores). Esto puede relacionarse con otro de los hallazgos de la presente investigación respecto al incremento de la cantidad de horas dedicadas a realizar el seguimiento/tutoría de los estudiantes, sumado a las problemáticas preexistentes de la profesión académica argentina que afectan en mayor medida a los auxiliares docentes (Nosiglia, Fuksman y Januszewski, 2021).

De todos modos, probablemente un aspecto atenuante, de cara a futuras cursadas, sea la posibilidad de reutilizar los materiales y entornos virtuales que las cátedras diseñaron durante el período de emergencia. Aunque dicha tarea de diseño no sea la única función a realizar en el marco de un programa a distancia, resulta relevante señalar que el 80% de los docentes manifestó que *“podrá reutilizar la mayoría de los recursos didácticos que diseñó durante la pandemia para dictar su materia a distancia”*.

Sin embargo, y pese a los distintos problemas identificados, la mitad de los académicos evaluó positivamente que *“El trabajo al interior del equipo de cátedra se vio potenciado por las experiencias de formación, ideas, materiales y recursos que compartimos entre colegas”*. Además, el 65% de los docentes evaluó de forma positiva su propia experiencia formativa y considera que *“ha aprendido a ser docente en entornos virtuales y ahora está en condiciones de implementar el programa de su materia a distancia”*.

6. Conclusiones

El presente artículo comenzó por reconocer que la situación de emergencia exigió el desarrollo de políticas universitarias y prácticas inéditas 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 y con menos regulaciones normativas en comparación con la modalidad presencial. Esto resulta congruente con la conceptualización de la EaD como un “ámbito no estructurado de la profesión académica” (Pérez Centeno, 2017).

A pesar de las condiciones adversas, los resultados del estudio permitieron identificar que durante el período evaluado los académicos de la UBA lograron dictar sus asignaturas y que una importante proporción también logró desarrollar experiencias de enseñanza innovadoras. Estos cambios impactaron tanto en la selección y secuenciación de los contenidos, en las estrategias de enseñanza y también en la metodología de evaluación. Esta multiplicidad

de transformaciones y adecuaciones en las estrategias de enseñanza y de evaluación para poder dictar los antiguos cursos presenciales de forma remota resulta congruente con los aportes de Campos Céspedes et al. (2011), ya que la modalidad a distancia implicó una reformulación del contrato didáctico.

Las diferencias internas guardaron relación con el tipo de asignatura (predominancia de contenidos teóricos o prácticos); la facultad de pertenencia; la cantidad de estudiantes inscriptos a la materia; y la modalidad de capacitación realizada por cada docente para poder dictar su materia (participación en cursos formales de capacitación o mediante estrategias informales). Estas importantes variaciones resultan razonables cuando se consideran las características organizacionales de las universidades en tanto burocracias profesionales (Mintzberg, 1984), así como la predominancia de la estructura de cátedras en la UBA (Doberti, 2014). En otras palabras, resulta razonable que, en una organización donde coexisten una multiplicidad de niveles de autoridad en las bases con amplios márgenes de autonomía para tomar decisiones didácticas, se configuren importantes variaciones en la programación y desarrollo de las asignaturas.

En relación con diferencias disciplinares identificadas, éstas deberían recuperarse y ser analizadas en un futuro estudio que compare las políticas singulares adoptadas por cada facultad y su relación con las características de cada campo disciplinar (Becher, 1989).

Sin embargo, y retomando el supuesto de investigación, los resultados del estudio permitieron identificar que durante el período evaluado se agravaron algunos problemas preexistentes de la profesión académica argentina ligados a la predominancia de dedicaciones simples (Nosiglia, Fuksman y Januszevski, 2021). De hecho, el 87% de los académicos encuestados manifestó que el trabajo de virtualizar la enseñanza le exigió dedicar más tiempo de lo que su dedicación formal preveía. Además, se advirtió que este problema afectó especialmente a los auxiliares docentes ya que este grupo se abocó en mayor medida al desarrollo de tareas de seguimiento/tutoría de los estudiantes.

Cada una de estas dimensiones merece una especial atención por parte de los decisores políticos ya que, de cara a un escenario de post-pandemia, la planificación de programas de enseñanza a distancia e híbridos debiera contemplar los problemas identificados y procurar subsanarlos. Asimismo, resulta relevante indagar en futuros estudios cuáles de estos cambios identificados se sostuvieron en el tiempo.

Referencias bibliográficas

- Acuña, C. (2007). *La gobernabilidad de los sistemas educativos: Una metodología para su análisis y mejoramiento*. Centro de Estudios de las Políticas Públicas.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. (2014). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós.
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*, 4(4), 63-74
- Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Campi, W. y Esteban, P. (2018). La educación a distancia en Argentina a través de sus normas: de la Ley 1597/1885 a la Resolución ministerial 2641-E/2017. En Dari, N. y Baumann, P (comps.). *Marcos regulatorios y modelos pedagógicos. Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR*.
- Campos Céspedes, J.; Brenes Matarrita, O. y Solano Castro, A. (2011) Competencias del docente de educación superior en línea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3).
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn) Thesis*, 7, 41-52.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

Doberti, J. (2014). *La organización académica en la universidad: el caso de la UBA*. Facultad de Ciencias Económicas de la UBA.

Finkelstein, C. (2007). *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*. Cuaderno de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior.

Grediaga Kuri, R., Jiménez, J. y González, L. (2004) *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. Anujes.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

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

Lucarelli, E. (2004). Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. *Educação*, 27(54), 503-524.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica en Argentina? Avances y reflexiones de un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario*, 15(15), 35-58.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Editorial Ariel.

Nosiglia, M. C.; Fuksman, B., Januszewski, S. (2021). La profesión académica en Argentina: el caso de los auxiliares docentes en las universidades nacionales. Hallazgos del estudio internacional Apiks. *Revista Integración y Conocimiento*, 10(1), pp. 206-232.

Nosiglia, M. y; Fuksman, B. (2022, del 1 al 3 de junio). *Cambios en las formas de gobierno de las universidades nacionales durante la pandemia ante el desafío de sostener una enseñanza remota de emergencia: el caso de la Universidad de Buenos Aires*. I Jornada de Investigación en Política Educativa. 1, 2 y 3 de junio de 2022. Buenos Aires

Nosiglia, M.C. y Fuksman, B. (2021). La regulación de la educación a distancia y la experiencia previa de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales antes de la irrupción de la pandemia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 2021, vol.33, no.2. pp.321-350

Pérez Centeno, C. (2017) El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y conocimiento*, 6(2), 226-255.

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).

Segura, M. (2021). No es una brecha. Desigualdades digitales y sociales en Argentina *Revista Eptic*, 23, 2, 190-208.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Fecha de recepción: 1/7/2022

Fecha de aceptación: 11/10/2022