



Lo que la pandemia se llevó: 5 mitos sobre la educación universitaria argentina

**Gone with the pandemic: 5 myths about Argentine
university education**

Fecha de recepción:

11/03/2021

Fecha de aceptación:

20/07/2021

Palabras clave:

enseñanza
superior,
docencia, gestión
educacional,
educación
a distancia,
universidad

Mariano Damián Negro

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
marianodnegro@gmail.com

Julieta Clara Gómez Zeliz

Universidad de Buenos Aires, Argentina
julietaclarago@gmail.com

Keywords:

higher education,
teaching
profession,
educational
management,
distance
education,
university

Resumen

Durante el año 2020 la actividad educativa en su conjunto se ha visto transformada. El contexto de la emergencia sanitaria obligó al sistema universitario argentino a tener que adecuarse de manera rápida a una realidad desconocida e incierta. En este ámbito la situación epidemiológica impactó de lleno en normas, costumbres y tradiciones, pero también puso en jaque muchos de los mitos vigentes en la educación universitaria.

El objetivo de esta investigación fue conocer lo que pasó en las universidades argentinas de todo el país en el año 2020 desde la mirada de sus protagonistas (equipos de gestión y docentes) y evaluar si algunos de los mitos vigentes sobre la gestión, la educación a distancia y la docencia universitaria siguen en pie luego de una experiencia semejante.

Entre los resultados se destacan modelos de gestión autónomos de puertas abiertas (que reconocieron la



autoridad del poder ejecutivo y respetaron su lineamiento); capacidad para alcanzar consensos en tiempos récord y realizar cambios impensados hasta hace un par de años atrás; una mayor valoración positiva sobre la educación a distancia a partir de la experiencia vivida; un piso tecnológico a partir del cual los docentes podrán crecer; una jerarquización de la pedagogía y un mayor consenso sobre la necesidad de formar como docentes a los profesores universitarios.

During 2020 the educational activity as a whole has been transformed. The context of the health emergency forced the Argentine university system to quickly adapt to an unknown and uncertain reality. In this area, the epidemiological situation had a full impact on norms, customs, and traditions, but it also challenged many of the current myths in university education.

The objective of this research was to know what happened in Argentine universities throughout the country in 2020 from the perspective of their protagonists (management teams and teachers) and to evaluate whether some of the current myths about management, distance education and university teaching still stand after such experience.

Among the results, autonomous management models with open doors stand out (which recognized the authority of the executive branch and respected its guidelines); ability to reach consensus in record time and make changes that were unexpected until a couple of years ago; a higher positive assessment of distance education based on lived experience; a technological floor from which teachers can grow; a hierarchization of pedagogy and a greater consensus on the need to train university professors as teachers.

Introducción

Los mitos son un conjunto de ideas o creencias que intentan explicar desde el sentido común por qué una situación es de una determinada manera y no de otra. Son relatos compartidos –asumidos como reales– que intentan explicar el mundo. Por lo general se trata de afirmaciones que son sostenidas a partir de experiencias propias o ajenas pero básicamente son opiniones que nacen sin ninguna rigurosidad científica. Incluso muchas veces resultan afirmaciones con argumentos imposibles de contrastar o bien contradictorias entre sí. Es decir, son afirmaciones que surgen de la experiencia individual, que no tienen respaldo científico y que operan más a modo de prejuicio que como fundamento explicativo (Tenti Fanfani y Grimson, 2014).

En palabras de Closa (2015, p. 185) “estas argumentaciones se convierten en abrigos seguros, libres de relatividades y condicionantes históricos, sociales y políticos porque simplifican y esquematizan la polifonía que caracteriza a los procesos sociales”. De alguna manera, los mitos tranquilizan a quienes los construyen y utilizan, ya que dan respuestas certeras y cerradas, válidas para todo tiempo y lugar, las que lejos de abrir el debate, lo clausuran. Es decir, naturalizan, lo que debe ser desnaturalizado, aquello que es necesario desmenuzar, cuestionar y relativizar.

En el ámbito universitario se pueden identificar al menos 5 (cinco) mitos vinculados con la gestión, a la educación a distancia y a la docencia:

1. Las universidades son instituciones encerradas en sí mismas.
2. Las universidades son lentas como un elefante.
3. La educación a distancia es peor que la presencial.
4. En el nivel universitario la formación docente no importa.
5. Los docentes universitarios rechazan la tecnología.

Durante el año 2020 la actividad educativa en su conjunto se ha visto transformada. En el mes de marzo se puso en marcha una medida sin precedentes: el aislamiento social, preventivo y obligatorio bajo el imperativo de la continuidad pedagógica.

En el ámbito universitario la situación epidemiológica impactó de

llo en los principios y valores sobre los que la educación superior se había construido a partir de la Reforma Universitaria: la masividad, la gratuidad, el cogobierno, la libertad de cátedra, la inclusión como así también un conjunto de prácticas y saberes pedagógicos basados en un modelo de enseñanza tradicional y mayoritariamente presencial, fueron puestos en debate. Asimismo los mitos vigentes. El contexto de la emergencia sanitaria obligó al sistema universitario, con la diversidad de instituciones, espacios, actores y tradiciones que lo conforman, a tener que adecuarse de manera rápida a una realidad desconocida e incierta. Así, los equipos de gestión vinculados a los asuntos académicos y los docentes, tuvieron que traducir a la virtualidad actividades que habían sido pensadas y diseñadas para la presencialidad, no teniendo en muchos casos, experiencia previa, capacitación ni recursos suficientes para hacerlo.

En este contexto, corresponde preguntarnos ¿de qué manera los mitos sobre la gestión de las instituciones universitarias argentinas, la educación a distancia y la docencia universitaria, fueron puestos en tensión por la emergencia sanitaria durante 2020?

El objetivo de esta investigación ha sido conocer lo que pasó en las universidades argentinas de todo el país en el año 2020 desde la mirada de sus protagonistas (equipos de gestión y docentes) y evaluar si algunos de los mitos vigentes sobre la gestión, la educación a distancia y la docencia universitaria siguen en pie luego de una experiencia semejante.

Metodología

Metodológicamente, este trabajo se trata de un estudio descriptivo de corte transversal que se ha elaborado a partir de una serie de preguntas que lo orientan: ¿Cuál fue la reacción general del sistema universitario frente a las medidas del ejecutivo? ¿Las universidades fueron ágiles y flexibles? ¿Qué capacidad de respuesta tuvieron? ¿En qué condiciones las encontró la pandemia? ¿Cuáles fueron las mayores dificultades? ¿Cuánto tardaron en ponerse de acuerdo equipos de gestión, docentes, estudiantes y trabajadores no docentes? ¿Podieron desprejarse de sus

prejuicios sobre la educación a distancia para pensar nuevas formas de enseñar y aprender? ¿Qué grado de resistencia expresaron los docentes? ¿Qué pasó en las aulas virtuales? ¿Qué opinión le merece a la comunidad universitaria la educación virtual después de un año como este? ¿La modalidad de enseñanza híbrida es deseable? ¿Cómo ve el futuro la comunidad universitaria?

La hipótesis de este trabajo es que la experiencia universitaria argentina transitada en el marco de la emergencia sanitaria de 2020 puso en jaque mitos que circulaban sobre la gestión universitaria, la educación a distancia y la docencia en la educación superior.

Para dar respuesta a las preguntas planteadas y poner a prueba la hipótesis, se elaboraron una serie de encuestas destinadas a informantes claves del sistema universitario: equipos de gestión y docentes. Se considera que las autoridades universitarias y los docentes son actores adecuados para brindar información sobre el problema de esta investigación. Sus opiniones se recolectaron a través de encuestas autoadministradas en formato digital. Una encuesta fue diseñada y dirigida a decanos, vicedecanos y secretarios académicos; otra a responsables de carreras (directores y coordinadores) y una última, a docentes universitarios. En todos los casos se distribuyeron sin distinción por tipo de gestión ni ubicación geográfica. Las encuestas fueron diseñadas a través de la aplicación de Google Form y se distribuyeron a través de una plataforma de distribución masiva de correo electrónico. La base de datos fue construida a partir de los datos de contacto publicados en fuentes oficiales (Ministerio de Educación de la Nación, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas y sitios web institucionales).

La encuesta se aplicó entre noviembre de 2020 y enero de 2021. La primera encuesta se completó el 06/11/2020 y la última en 11/01/2020.

En el cuadro 1 es posible observar el perfil de los profesionales encuestados en lo que respecta a su cargo (autoridad, responsable de carrera o docente) y de acuerdo al tipo de gestión de la universidad donde se desempeñó como tal durante la emergencia sanitaria en 2020.

Cuadro 1. Perfil de encuestados según cargo y tipo de gestión. Argentina. 2020.

	GESTIÓN PÚBLICA		GESTIÓN PRIVADA		TOTAL	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Autoridades	127	63%	76	37%	203	100%
Responsables de carreras	106	63%	61	37%	167	100%
Docentes	715	88%	100	12%	815	100%
TOTAL	948	80%	237	20%	1185	100%

En el Cuadro 2, por su parte, se encuentra detallado el perfil del encuestado según el CPRES al que pertenece la institución donde se desempeña.

Cuadro 2. Perfil de encuestados según cargo y CPRES. Argentina. 2020.

	METROPOLITANO		CENTRO		BONAERENSE		NOROESTE	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Autoridades	50	25%	35	17%	35	17%	31	15%
Responsables de carreras	67	40%	34	20%	21	13%	18	11%
Docentes	322	40%	198	24%	95	12%	83	10%
TOTAL	439	37%	267	23%	151	13%	132	11%

NORESTE		CUYO		SUR		Total	
Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
21	10%	15	7%	16	8%	203	100%
7	4%	12	7%	8	5%	167	100%
16	2%	80	10%	21	3%	815	100%
44	4%	107	9%	45	4%	1185	100%

Si bien la muestra no es representativa, se prestó especial atención a que la participación respetara las características del sistema universitario argentino en lo que refiere al tipo de gestión de sus instituciones y a su ubicación geográfica. Por ello, resulta relevante considerar que el 80% se desempeñan en instituciones de gestión pública y el 20% en instituciones de gestión privada. El 37% del CPRES Metropolitano, el 23% a la región Centro, el 13% al Bonaerense, el 11% al Noroeste, el 9% a Nuevo Cuyo, el 4% al Noreste y el 4% Sur.

De la encuesta destinada a autoridades participaron 203 personas; y fue organizada en 5 secciones: datos generales de la institución, el proceso de virtualización de la unidad académica, aspectos administrativos, docentes y estudiantes.

Del cuestionario dirigido a responsables de carrera participaron 166 profesionales. El 91% se desempeña como responsable en carreras de grado. La encuesta fue organizada en 5 secciones: datos generales de la institución, el proceso de virtualización de la carrera, aspectos administrativos, docentes y estudiantes.

De la indagación realizada a docentes participaron 815 profesionales. La carrera en la que se desempeñan los docentes que contestaron la encuesta pertenecen a las siguientes áreas disciplinares: ciencias sociales el 24%, ciencias aplicadas el 23%, ciencias básicas el 19%, ciencias de la salud el 13%, ciencias humanas el 12%, entre las principales. El 56% tiene cargo de profesor (titular, asociado, adjunto o similar) y el resto de auxiliar (Jefe de trabajos prácticos o auxiliares docentes). La encuesta fue organizada en 5 secciones: perfil docente, el proceso de virtualización de la tarea docente, dimensión planificación, dimensión vincular, dimensión propuesta de enseñanza y dimensión evaluación.

Mito 1 < Las universidades son instituciones encerradas en sí mismas >

Si se toman en cuenta las estadísticas oficiales y las investigaciones de los expertos, la educación superior en Argentina es el nivel educativo

que más se desarrolló a lo largo de estos 37 años de democracia. Más allá de las diferencias entre los distintos gobiernos y sus respectivas políticas, ni la cantidad de estudiantes, ni el número de instituciones dejaron de crecer desde la década del ochenta: en 1983 Argentina contaba con 20 instituciones universitarias y alrededor de 400 mil estudiantes (Otero y Corica, 2015) y en la actualidad hablamos de un sistema integrado por 132 instituciones universitarias, tanto de gestión pública como de gestión privada, al que asisten más de 2 millones de estudiantes y en el que trabajan más de 100 mil docentes (SPU - Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

A diferencia de otros sistemas universitarios del mundo, en Argentina las universidades son por definición autónomas. Esto significa que son las propias instituciones las que fijan sus normas y pautas de funcionamiento; y las que tuvieron la posibilidad de discutir y decidir qué hacer internamente frente a la situación epidemiológica (a diferencia de otros niveles educativos).

De la encuesta realizada a las autoridades universitarias surge que el 98% de las instituciones encararon un proceso de virtualización de las actividades académicas, acompañando la medida impulsada por el ejecutivo. Esto se emprendió a pesar de que solo la mitad (49.8%) de las instituciones contaban con un área de educación a distancia formal previa a la emergencia sanitaria. La gran mayoría (87%) contaba con un campus virtual, pero solo el 38% lo utilizaba de manera frecuente y regular.

La pandemia mostró un modelo de autonomía de puertas abiertas (Unzué, 2018), que reconoció la autoridad del poder ejecutivo (la decisión del aislamiento) y respetó su lineamiento (la continuidad pedagógica) a pesar de la enorme heterogeneidad de experiencias previas, recursos, equipamiento y posturas ideológicas en torno a la educación a distancia. Por supuesto que, internamente, las universidades tuvieron que ensayar distintas propuestas en función de su contexto y posibilidades; pero sin dudas, las universidades argentinas no fueron ajenas a la realidad social que se presentaba. Incluso muchas de ellas realizaron actividades de investigación, extensión y transferencia específicas para mitigar los efectos de la situación epidemiológica.

Del relevamiento surge que, tanto en instituciones públicas como privadas de todo el país, la decisión de la virtualización estuvo en manos de los órganos colegiados y de las máximas autoridades de cada universidad. En la mayoría de los casos (más del 70%) esta fue una decisión que se tomó de manera consensuada con directores y coordinadores de carreras, y que se implementó con el acompañamiento de las áreas de asesoría pedagógicas y de educación a distancia, con un importante involucramiento del cuerpo docente.

En este sentido, es destacable que los diferentes órganos de gobierno siguieron funcionando pese a la emergencia sanitaria y lograron alcanzar acuerdos políticos para impulsar las transformaciones que la situación exigía.

En un contexto de semejante incertidumbre, no es un dato menor que el 87% de los responsables de carreras mencione que se sintió “muy acompañado” por las autoridades de su unidad académica en el proceso de virtualización. Además, el 89% de los directores de carreras informa haber contado con el respaldo de un equipo de educación a distancia específico. Por su parte, el 65% del total de docentes encuestados afirmó haber recibido herramientas institucionales (tutoriales, materiales, manuales de uso, foros, asesoramiento, canales de comunicación abiertos) para mejorar la gestión operativa en los entornos de enseñanza virtual (uso de aulas virtuales y uso del campus).

El mito de que las universidades están encerradas en sí mismas continúa siendo objeto de múltiples debates y posicionamientos ideológicos (que van desde la defensa de la autonomía plena, la pertinencia social de sus propuestas educativas hasta la necesidad de responder a las demandas del mercado laboral), pero en el año de la pandemia las instituciones argentinas -que no contaban con planes de contingencia y que en la mayoría de los casos dictaban carreras presenciales- lograron conjugar los principios de la autonomía con las necesidades sociales y el derecho a la educación.

Mito 2. < Las universidades son lentas como un elefante >

La idea de que en nuestro país cambia todo menos la educación es una premisa bastante extendida entre un grupo de pedagogos, expertos en educación, intelectuales y funcionarios del sector quienes observan que en las instituciones educativas persiste una práctica antigua que tenemos el deber de transformar en función de la realidad de hoy (Mora, 2004). Este debate sobre la dificultad de las universidades de realizar cambios académicos con cierta velocidad (renovar planes de estudio, transformar los procesos de selección docente, jerarquizar algunas de sus funciones, modernizar las tareas administrativas, garantizar la formación pedagógica, interactuar con las instituciones del medio, incorporar a sus graduados, por nombrar algunos) es de larga data y se acentúa en el sector público. Entre las razones suelen destacarse la falta de recursos, las diferencias ideológicas, la dificultad de establecer acuerdos entre los diversos claustros; una cultura institucional conservadora y tradicional y la poca flexibilidad.

No obstante, en el escenario provocado por la pandemia, las universidades argentinas demostraron que introducir cambios y modificaciones de manera consensuada era absolutamente posible. El trabajo conjunto entre los equipos de gestión, el personal administrativo y los docentes fue importante para realizar las transformaciones necesarias tanto en la gestión académica-administrativa como en las currículas de las carreras.

Es destacable, por ejemplo, que el 80% de las autoridades encuestadas señalan haber realizado acciones de diagnóstico a estudiantes, docentes y personal no docente previas al diseño e implementación de políticas de acompañamiento.

Del relevamiento realizado surge -de acuerdo a las autoridades universitarias- que los principales cambios académico/administrativos que tuvieron que emprender los responsables de la gestión fueron:

- * modificación del calendario-cronograma académico (67%);
- * inscripción virtual de ingresantes y alumnos a materias, exámenes y carreras (66%);
- * cierre virtual de actas de cursadas y exámenes finales (64%);

- * gestión a distancia de títulos (64%); y
- * adaptación de las condiciones de regularidad y asistencia (59%).

Muchas de estas actividades administrativas, realizadas históricamente de manera analógica, ya estaban contempladas en los sistemas de información universitarios para llevarse a cabo de manera virtual pero no fue hasta la pandemia que las universidades optaron mayoritariamente por dar ese paso hacia el futuro.

Por otra parte, y en relación con las curriculas, los directores y coordinadores de carrera señalaron que las principales modificaciones que tuvieron que realizar versaron sobre:

- * actividades prácticas (76%);
- * evaluaciones y los exámenes (73%);
- * fechas y plazos para presentaciones de tesis y defensas (51%);
- * régimen de regularidades (40%); y
- * régimen de correlatividades (39%).

En particular, sobre las actividades prácticas, la mitad (53%) de los directores y coordinadores de carreras informaron que la mayoría se pudieron virtualizar; el 28% mencionó que algunas se virtualizaron y otras se tuvieron que suspender y el 12% informó que las actividades prácticas se suspendieron hasta el regreso a la presencialidad. El resto de los directores y coordinadores consultados indicó que su carrera no cuenta con actividades prácticas.

Al interior de las aulas, del relevamiento realizado a los docentes universitarios surge que:

- * La mayoría reorganizó parcial o completamente la actividad de los integrantes de la cátedra: asignaron roles y eligieron docentes referentes de la virtualidad (65%);
- * menos de un tercio informa haber desarrollado su tarea docente de la misma forma que en la presencialidad (24%);
- * el 8% informó dar clases en soledad y el 3% informó depender de un departamento.

La idea de que las universidades –sobre todo las de gestión pública– no cambian a pesar del paso del tiempo o que son lentas como elefantes fue puesta en cuestión durante el 2020. En el contexto de la emergencia sanitaria se alcanzaron consensos en tiempos récord y se realizaron cambios –de manera mayoritaria– impensados hasta hace un año atrás. De esta manera, y con la incorporación de los sistemas de información a la gestión cotidiana de la universidad, las instituciones de nivel superior mostraron tener capacidad de respuesta y flexibilidad para adecuarse a las necesidades que la situación exigía.

Mito 3. < La educación a distancia es peor que la presencial >

En Argentina la oferta de carreras universitarias a distancia no es la opción mayoritaria. Sin embargo, 121 de las 132 instituciones universitarias se presentaron voluntariamente a la evaluación de su Sistema de Educación a Distancia (SIED) en alguna de las 3 convocatorias realizadas por CONEAU en los años 2018, 2019 y 2020. Esto significa que una gran cantidad de instituciones están avanzando o piensan hacerlo próximamente en la opción de ofrecer una programación académica todavía presencial, pero con un porcentaje de horas a distancia. Según nuestra legislación (Res. ME N° 2641/2017) se considera “modalidad presencial” a las carreras cuya carga horaria mínima presencial sea superior al 50% de la carga horaria total, pudiendo el porcentaje restante ser dictado a través de mediaciones no presenciales.

De acuerdo con los datos presentados por CONEAU sobre la primera convocatoria (2018):

- * el 80% de las instituciones ya estaba dictando horas a distancia en su programación académica y el resto informó previsiones para hacerlo en el futuro cercano.
- * el 97% de las universidades validaron sus Sistemas de Educación a distancia, aunque el 65% lo hicieron con déficits y observaciones que debieron subsanar (CONEAU, 2020).

Comparar la educación a distancia con la educación presencial es una tarea compleja y a la vez polémica. Si bien existen diversos estudios realizados por investigadores, a través de técnicas de meta-análisis, que han llegado a la conclusión de que los resultados de aprendizajes a través de la educación virtual no difieren significativamente de los obtenidos mediante la enseñanza presencial (Salgado, 2015), habitualmente circula el mito de la baja calidad de la educación a distancia en comparación con la presencial. Durante el año de pandemia, docentes y estudiantes tuvieron que atravesar la experiencia de enseñar y aprender en la virtualidad poniendo en discusión sus preconociones sobre la educación a distancia. Del relevamiento realizado surge que –en muchos casos– los prejuicios y barreras sobre la educación a distancia han sido mitigados por la experiencia que trajo la pandemia.

- * Más de la mitad de los docentes universitarios consultados reconocieron que después de haber transitado la enseñanza durante el 2020, valoran más que antes la educación a distancia.
- * Existe también un grupo conformado por un tercio de los docentes consultados, que reafirma las sospechas que tenían sobre las limitaciones de la modalidad previas al inicio de la pandemia.

La gran mayoría de los docentes encuestados (95%) está de acuerdo con que la emergencia educativa se constituyó como una oportunidad para (re)pensar los modos de enseñar, aprender y evaluar en educación sin desconocer que la emergencia educativa generada por el Covid-19 no sólo puso de manifiesto las inequidades, sino que posiblemente aumentó las brechas existentes entre los diferentes sectores sociales y geográficos en el acceso a Internet.

Para la educación superior universitaria en la que prima el principio de libertad de cátedra, es de destacar el bajo o nulo nivel de resistencia que expresaron los docentes frente a la virtualización al inicio de la emergencia sanitaria.

- * Según los responsables de carreras, 9 de cada 10 docentes aceptaron el cambio de modalidad sin resistencia.

Tanto ha cambiado la mirada sobre la potencialidad de la educación mediada por tecnología que un futuro híbrido no solo es considerado posible si no deseado por docentes y responsables de carreras. Cuando les preguntamos a los docentes universitarios si creían que la modalidad híbrida se expandirá en la educación universitaria en un futuro cercano 4 de cada 10 de los docentes encuestados respondieron “absolutamente” y 5 de 10 respondieron “parcialmente”. Pero cuando les preguntamos si les gustaría que eso suceda

- * 6,5 de cada 10 profesores respondieron que sí;
- * 2 de cada 10 dijeron que no lo sabían, y
- * sólo 1 de cada 10 dijeron que no.

Entre los directores y coordinadores de carreras la posibilidad de expandir la modalidad híbrida en la educación universitaria es incluso más deseada:

- * a 8 de cada 10 directores le gustaría que suceda.

En línea con lo anterior, y sobre los aprendizajes identificados por directores se destacan:

- * aprendizajes vinculados a las cuestiones operativas de la enseñanza virtual (uso del campus y de las aulas virtuales, incorporación de TIC’s),
- * aprendizajes vinculados a cuestiones pedagógicas (reflexiones sobre la forma de enseñar y de aprender a distancia, sobre la presencialidad, sobre la potencialidad de la modalidad híbrida), y
- * aprendizajes vinculados con la gestión de la educación a distancia (el trabajo en equipo, la importancia de la cooperación; la adaptación al contexto).

El mito de que la educación a distancia es peor que la educación presencial circulaba asiduamente entre los integrantes de la comunidad universitaria sin experiencia en la modalidad virtual. Sin embargo, la emergencia educativa provocada por la pandemia y la virtualización “obligada” cambió la percepción de equipos de gestión y docentes. Gran parte de ellos fueron capaces de reconocer –a partir de la experiencia

vivida— que la modalidad en sí misma, sea presencial o virtual, no es más importante para el proceso de enseñanza y aprendizaje que la propuesta educativa que se realice y las diferentes estrategias que se desplieguen.

Mito 4. <En el nivel universitario la formación docente no importa>

A lo largo de los siglos la universidad como institución formadora, preocupada por la transmisión a las nuevas generaciones de los contenidos científicos y culturales, se ha desentendido de las modalidades que adopta la enseñanza, valorizando exclusivamente la imagen del docente universitario como experto en esos contenidos (Lucarelli, 2007). De esta manera, el dominio del contenido fue considerado garantía de la calidad independientemente de las formas en que ese contenido sea puesto a disposición del aprendizaje de los estudiantes. Ni siquiera la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los contextos universitarios había alterado el modelo de comunicación de estructura simple y unidireccional de la situación didáctica (Lucarelli, 2007) hasta que llegó la pandemia.

Esto se confirma en el relevamiento realizado con un dato significativo: solo 1 de cada 3 docentes universitarios adquirió a lo largo de su trayectoria profesional una formación sistemática y estructurada sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior (el 17% de los docentes universitarios cuenta con título de Profesor, el 11% cuenta con título de Especialista en Docencia Universitaria y el 2% de Diplomado en Educación). El abanico de respuestas sobre la formación docente del resto de los docentes universitarios es muy diversa: empezando por un 27% que menciona que no cuenta con formación docente, un 11% que responde haciendo referencia a otros títulos de posgrado o a su experiencia en el aula, pasando por un 8% que informa haber realizado una maestría vinculada a educación pero no sobre docencia universitaria hasta llegar a un 25% que informa haber realizado cursos sueltos de formación docente a lo largo de su trayectoria.

Hasta la declaración de la emergencia sanitaria esta situación ni siquiera era considerada un déficit importante para buena parte de la comunidad educativa de nivel superior. Sin embargo, una vez iniciado el proceso de virtualización,

- * el 94% de los docentes encuestados consideró necesario capacitarse durante el 2020 para enseñar en la virtualidad.

De hecho, durante ese año, 7 de cada 10 profesores se capacitaron para desarrollar su tarea educativa: el 45% asistió a las capacitaciones ofrecidas por la institución donde trabaja y el 26% asistió a capacitaciones por su propia cuenta. Sólo el 14% de los docentes encuestados informó que antes de la pandemia tenía formación en modalidad virtual y el 10% indicó que no tuvo oportunidad de formarse.

En línea con lo anterior, los equipos de gestión encuestados mencionaron que las principales dificultades que encontraron los docentes al momento de tener que virtualizar sus asignaturas fueron:

- * adaptación de propuestas educativas al enfoque pedagógico de la virtualidad (74%),
- * falta de conocimiento y/o manejo de herramientas del campus virtual (61%),
- * falta de conocimiento y de manejo de herramientas digitales (46%),
- * problemas de conectividad y/o disponibilidad de dispositivos propios (42%),
- * problemas de organización familiar (28%), y
- * problemas de comunicación con los estudiantes (25%).

En ese marco, el 97% de los equipos de gestión consultados señalan que se ofrecieron capacitaciones docentes durante el año 2020 referidas al uso de tecnología y a la práctica:

- * sobre el uso de herramientas del campus (95%)
- * sobre las formas y modalidades de la evaluación (71%),
- * sobre el uso pedagógico de las herramientas digitales (62%)
- * estrategias didácticas para diseñar clases virtuales y actividades

(58%), y

- * enfoques pedagógicos para la enseñanza en la virtualidad (48%).

En este contexto de jerarquización de la formación docente y desde el punto de vista de los responsables de carreras encuestados, entre los desafíos pendientes de resolver para el futuro se identifican:

- * que los docentes aprendan a usar herramientas digitales más allá de la clase en línea (52%);
- * la realización de las actividades prácticas (48%);
- * lograr mayor participación de los estudiantes en las clases sincrónicas (45%) que van de la mano con las propuestas de enseñanza;
- * definir evaluaciones que garanticen la identidad de los estudiantes (41%);
- * desarrollar estrategias de acompañamiento para los estudiantes que no tienen dispositivos digitales (40%), y
- * garantizar la capacitación de todo el cuerpo docente (34%).

El mito de que la formación docente no importa en la educación superior universitaria ha permitido durante mucho tiempo que la relación entre contenido - docente - estudiante se configure a espaldas de la indagación sobre las formas a seguir por quien enseña para que ese contenido dé lugar a un proceso de aprendizaje en el estudiante (Lucarelli, 2007). Si bien las instituciones ofrecen en gran medida espacios de formación docente es innegable que todavía no es considerada como un requisito importante para la enseñanza universitaria.

Sin embargo, las diversas situaciones pedagógicas que emergieron con la pandemia, pusieron en evidencia las limitaciones de contar únicamente con una sólida formación disciplinar a la hora de enseñar. En esta línea Pereyra (2020, p. 135) señala que la formación docente constituye un componente clave del sistema educativo precisamente por la capacidad de este colectivo de trabajo de hacer posible una educación inclusiva y que las nuevas desigualdades ponen en primer plano la necesidad de formar a los docentes en el aprovechamiento pedagógico de las tecnologías digitales, de las plataformas, de los programas y también de

los recursos digitales más pertinentes para la promoción de aprendizajes significativos.

Mito 5. < Los docentes universitarios rechazan la tecnología >

De la literatura especializada surge que la educación universitaria puede ser abordada desde distintos niveles analíticos: desde el nivel macro (el sistema universitario); desde el nivel meso (las instituciones universitarias); y desde el nivel micro –a través de las interacciones diarias de los docentes con sus alumnos y en la relación enseñanza que pueden establecer con ellos– (Zibecchi, 2015). En esta línea, el diseño de la propuesta educativa (qué enseñar, para qué y cómo) es indispensable más allá de la modalidad de enseñanza que se utilice, pero esto no implica desconocer las cuestiones particulares que asume la modalidad a distancia sobre la enseñanza, la planificación, la comunicación y la evaluación. Por ello, en la situación actual cabe preguntarnos por el lugar de la propuesta educativa, la selección de contenidos, la interacción, el vínculo pedagógico y la construcción dialógica de los saberes, los canales de comunicación que reemplazaron el vínculo cara a cara y también por el diseño de la evaluación que guarda estrecha relación con la metodología de enseñanza.

Del relevamiento realizado surgen varias cuestiones: a diferencia de otros niveles educativos, el 85% de los docentes consultados afirma haber utilizado un entorno virtual institucional para garantizar el acceso de los estudiantes a todo el material y bibliografía de su materia. Además, y a pesar de haber sido en la mayoría de los casos su primera experiencia educativa a distancia,

- * el 58% elaboró un cronograma en el que se podía ver la modalidad de las clases, las fechas y horarios de los encuentros sincrónicos y asincrónicos y
- * el 54% advierte haber tenido en cuenta las posibilidades de conexión de los estudiantes.

- * el 50% advierte que evitó la sobrecarga de tareas tan recurrente en la virtualidad.

Cuando consultamos a los docentes qué herramientas digitales utilizaron en 2020,

- * el 75% informó haber utilizado videollamadas,
- * el 65% clases grabadas,
- * el 57% foros.

En muchos casos los docentes tradujeron las exposiciones de sus clases presenciales a la virtualidad sin mediaciones y con las limitaciones que esto supone cuando la enseñanza se reduce a ello. Si bien existen otras estrategias de enseñanza que se adecuan más específicamente a las aulas virtuales, del relevamiento se puede observar que persiste la fuerte preeminencia de la clase expositiva tanto como ocurre en la presencialidad. En línea con lo anterior, el 57% afirma que dio más clases sincrónicas que asincrónicas, el 24% mitad y mitad y el 19% más clases asincrónicas que sincrónicas. Es de considerar que el 70% de los docentes reconoce que las herramientas utilizadas alcanzaron sus expectativas y el 17% que las superó.

En relación a la vinculación con los estudiantes,

- * 7 de cada 10 docentes afirma haber tenido palabras de aliento para con ellos, haber explicitado su acompañamiento a pesar de la distancia y
- * 8 de cada 10 afirma haber tenido una comunicación muy buena con los estudiantes durante el 2020.

Sobre los contenidos enseñados,

- * el 53% informa que fueron iguales a los contenidos dictados en la presencialidad,
- * el 9% menciona que fueron mayores porque agregó contenidos pero
- * el 38% alerta que no pudo enseñar todos los contenidos que hubiera enseñado en la modalidad presencial.

Entre las innovaciones se destacan especialmente dos:

- * el 30% de los docentes universitarios consultados convocó a través de las plataformas a participar en los encuentros virtuales a otros actores involucrados en la construcción de conocimiento: científicos, profesionales, referentes de las comunidades, actores sociales y políticos cuyas voces ayudaron a complejizar el abordaje de un tema o un problema y
- * el 46% de los docentes incorporaron en sus clases contenidos vinculados a la pandemia recuperando la idea de enseñar poniendo en primer plano el presente.

Sobre la evaluación, más del 80% de los docentes menciona que implementó una evaluación de resultados en términos de aprendizaje con calificación (en mayor medida a través de trabajos prácticos domiciliarios, cuestionarios de preguntas y respuestas o múltiple choice y en menor medida a través de exámenes orales y estudios de caso).

En torno a la evaluación, de la encuesta surge también que:

- * 2 de cada 10 docentes implementaron evaluaciones de diagnóstico de grupo,
- * 4 de cada 10 implementaron evaluaciones del proceso de aprendizaje durante la cursada sin calificación,
- * 5 de cada 10 docentes consultados diseñaron un instrumento teniendo en cuenta que los estudiantes consultan la bibliografía y el material de estudio con consignas que pongan en juego habilidades cognitivas de orden superior.

Para los docentes universitarios la pandemia dejó un piso pedagógico sobre el uso de las tecnologías a partir del cual crecer y una oportunidad para analizar lo que hacían y renovar el sentido de lo que harán a partir de ahora. Siguiendo a Pereyra (2020, p. 133) este salto se produjo a costa de un trabajo que resultó más complejo e intenso que el requerido en la presencialidad: en un lapso muy breve los docentes debieron ajustar sus planificaciones y estrategias de comunicación y de enseñanza al trabajo en entornos virtuales y lo hicieron.

Conclusiones

Los mitos son creencias que cumplen la función de explicar de manera sencilla aquellas cuestiones que se relacionan con situaciones complejas de la vida social ya que simplifican y esquematizan los procesos sociales. En el ámbito educativo resulta necesario cuestionar estas creencias porque constituyen obstáculos para una mejor comprensión de la educación que tenemos y la que necesitamos y para dar un debate de calidad.

Durante 2020, la comunidad educativa universitaria se preguntó cómo garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de sus estudiantes, ofreciendo propuestas que contengan niveles de calidad similares a los ofrecidos de manera presencial, y ensayó, para ello, diferentes estrategias en función de su contexto, posibilidades y recursos.

El presente texto es una elaboración reciente, preliminar, muy próxima a lo que está aconteciendo, por lo cual estos elementos deben ser leídos siempre a la luz del contexto de emergencia sanitaria que atravesó nuestro país durante el 2020.

Del relevamiento realizado surge que, en términos generales,

- * se optó por la virtualización de actividades académicas y también administrativas,
- * se garantizó la continuidad pedagógica,
- * se realizaron acciones de diagnóstico,
- * se impulsaron políticas de acompañamiento a estudiantes y docentes,
- * se valorizaron los sistemas de educación a distancia,
- * se jerarquizaron los aportes de la pedagogía y de la didáctica,
- * se amplió la mirada sobre las potencialidades de la educación a distancia,
- * se ofrecieron capacitaciones masivas a los equipos docentes que los profesores recibieron con entusiasmo,
- * se identificaron aprendizajes y desafíos pendientes.

Los datos relevados en esta investigación sirvieron para poner en tensión ideas arraigadas sobre los problemas de la educación universitaria

relacionados con las incapacidades de los equipos de gestión y a las limitaciones de los equipos docentes. Entre los resultados obtenidos se destacan: modelos de gestión autónomos de puertas abiertas; capacidad de gestión para alcanzar consensos en tiempos récord; una mayor valoración sobre la educación a distancia; un piso tecnológico a partir del cual los docentes podrán crecer; una mayor comprensión de la pedagogía como herramienta necesaria para mejorar la educación y un mayor consenso sobre la necesidad de formar como docentes a los profesores universitarios.

No obstante, es un imperativo conocer en profundidad los alcances de la utilización de las plataformas basadas en internet, sus fortalezas y debilidades, los mecanismos de adaptación de estudiantes y docentes a esta modalidad, así como su capacidad de promover aprendizajes significativos que contribuyan verdaderamente al logro de los perfiles de egresados definidos en cada caso. Para ello, será necesario reflexionar sobre algunos de los temas pendientes que dejó la experiencia de la pandemia:

- * diferenciar procesos administrativos-académicos que deben ser inevitablemente presenciales de aquellos que pueden ser virtuales o mixtos;
- * garantizar la conectividad y el acceso a dispositivos tecnológicos adecuados para todos los integrantes de la comunidad educativa sin desconocer que el problema no se reduce a ello. Serán necesarias nuevas estrategias que apuntalen a poder aprovechar todas las potencialidades de la enseñanza mediada por la tecnología;
- * identificar las modificaciones que genera la modalidad a distancia en las condiciones de trabajo de los docentes universitarios y en las trayectorias de los estudiantes;
- * optimizar los campus y aulas virtuales para garantizar plataformas adecuadas con el fin de mejorar las propuestas educativas del cuerpo docente;
- * avanzar en una capacitación profunda sobre la enseñanza a distancia que permita incluir tecnología con criterio pedagógico y superar la traducción de las exposiciones presenciales a la virtualidad sin mediaciones;

- * repensar los planes de estudio teniendo en cuenta las condiciones y requisitos para ofrecer carreras bajo una modalidad híbrida de calidad con inclusión.
- * promover la articulación entre las tres funciones universitarias a través de la virtualidad.
- * desarrollar investigaciones sobre la diversidad de modalidades de enseñanza y sus implicancias educativas a fin de identificar las fortalezas y debilidades de cada proyecto educativo en cada institución.

Referencias bibliográficas

- Closa, G. (2015). Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas. *Estudios Digital*, (33), 185-188.
- De Michele, D. (2021). Análisis de las presentaciones y de los resultados de la primera convocatoria. En P. Tovillas, D. de Michele, H. Giorgini y R. Igarza. *Los sistemas institucionales de Educación a Distancia: análisis de la primera experiencia de evaluación y validación* (pp. 34-51). CONEAU.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la Educación Argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Siglo XXI.
- Lucarelli, E. (2007). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Miño y Dávila.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), 13-37.
- Otero, A. y Corica, A. (2015). Jóvenes y Educación Superior en Argentina. Evolución y tendencias. *XI Jornadas de Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125-136). Editorial Universitaria.
- Salgado García, E. (2015). Diálogo y aprendizaje percibido en estudiantes de modalidad virtual: abordaje cualitativo en un programa universitario en Costa Rica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18, 191-211.
- Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_-_ver_final_1_0.pdf
- Unzué, M. (2018). El legado democrático de la Reforma Universitaria en el siglo XXI. En *La Universidad se pinta de pueblo: educación superior, democracia y derechos humanos* (pp. 20-34). EDUNPAZ.
- Zibecchi, C. et al. (2015). Estrategias de enseñanza, supuestos en torno a los alumnos y contenidos enseñados: un estudio de caso. *Revista Unidad Sociológica*, 2, 33-42.