

El impacto de la transición a la virtualidad en las trayectorias de los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNMdP durante el ASPO. Valoraciones de la enseñanza y potencialidades del aprendizaje

The Transition to Online Lessons in the Trajectories of Undergraduates at Mar del Plata State University during the COVID-19 Pandemic. Assessment of Teaching and Learning Potential

Irene Bucci¹

Augusto Geraci²

Maria Cristina García³

Zoe Riamonde⁴

Resumen

El presente trabajo analiza el impacto de la pandemia en las trayectorias de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNMdP a partir de un relevamiento realizado a través de una encuesta, la cual consideró dimensiones relacionadas con el pasaje de la presencialidad a la virtualidad y la necesaria aparición de los otros recursos pedagógicos y tecnológicos que se pusieron en marcha para afrontar esta situación excepcional. La indagación se pregunta acerca de las adaptaciones hechas por los estudiantes, la evaluación que hacen sobre sus docentes y la unidad académica, los costos y beneficios de transitar por esta experiencia única y los cambios que los estudiantes creen que permanecerán.

Palabras clave: pandemia covid-19; virtualidad; trayectorias estudiantiles universitarias; valoraciones

Abstract

The present work analyzes the impact of the COVID-19 pandemic on the trajectories of students of the Faculty of Humanities of the UNMdP, through a survey that considered dimensions related to the passage from face-to-face classes to online lessons, and the necessary emergence of other educational and technological resources designed to cope with this exceptional situation. The survey enquires about the adaptations made by the students, their assessment of their teachers and Faculty, the pros and cons of this singular experience and the changes they expect will remain in university education.

Keywords: COVID-19 Pandemic; Online Learning; Undergraduate Academic Careers; Assessment

Fecha de recepción: 15/09/2023
Fecha de evaluación: 26/09/2023
Fecha de evaluación: 10/10/2023
Fecha de aceptación: 17/10/2023

Introducción

El presente artículo da cuenta de una investigación con un abordaje mixto, que combina metodologías cualitativas y cuantitativas, cuyo objetivo fue indagar las percepciones acerca de las consecuencias que tuvo la pandemia de COVID-19 sobre las trayectorias académicas de un grupo de estudiantes universitarios. El propósito fue conocer cómo ponderaban los dispositivos académicos que ofreció la Facultad de Humanidades de la UNMdP durante los años 2020 y 2021, y además cuál es su percepción acerca del impacto de la educación virtual en su sociabilidad. Dicho estudio fue abordado desde dos planos de análisis: a) el pasaje de las aulas presenciales a virtuales (recursos tecnológicos/pedagógicos, acciones desarrolladas por la unidad académica); y b) desde una perspectiva psicosocial y educativa—dimensión que posibilitó una mirada más integral sobre el proceso transitado.

Se elaboró una encuesta con preguntas cerradas y abiertas que fue administrada a la totalidad de los alumnos que promocionaron la materia Sistema Educativo y Currículum del Ciclo Pedagógico de la Facultad de Humanidades de la UNMdP en el segundo cuatrimestre del año 2021. A fin de garantizar su cumplimiento, esta fue exigida como requisito de aprobación de la cursada. Por lo relevado se registra un alto porcentaje de “No sabe/No contesta”; estimamos que este resultado obedece al hecho de ser contestada en línea, condición que eliminó la posibilidad de la repregunta.

Según los datos del sistema SIU Guaraní, que registra la trayectoria de los estudiantes en las universidades nacionales argentinas—160 alumnos estaban inscriptos para cursar esta asignatura al comienzo del ciclo. Sin embargo, lograron la promoción directa 76 estudiantes. El desgranamiento ocurrió mayoritariamente al inicio de la cursada; otro grupo menor abandono entre el primer parcial y su recuperatorio, y unos pocos no lograron la aprobación de la cursada en las instancias finales. En total se trabajó sobre una muestra de 76 encuestas.

Marco referencial

La investigación partió de la siguiente pregunta ¿Es posible repensar las prácticas de enseñanza en un contexto de pandemia y posibilitar un proceso de reflexión y autoevaluación a partir del conocimiento de la percepción de los alumnos sobre las mismas? Dicho interrogante implica el desafío que conlleva revisitar, criticar y fortalecer nuestra oferta didáctica interpelada por un escenario socio sanitario de excepción como lo que significó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO) que irrumpió nuestra cotidianeidad en lo personal y en lo académico.

El año 2020 nos sorprendió con la emergencia de una pandemia; eso requirió una reformulación de las prácticas educativas que veníamos desarrollando. Esta situación de excepción generó que, “sobre la marcha”, fuera necesario establecer interaccio-

nes con un nuevo formato. Esto implicó construir nuevas herramientas didácticas, repensar la enseñanza y organizar las aulas virtuales con diferentes propuestas de actividades. Al mismo tiempo fue necesario tener presente la situación social y económica de lxs estudiantes, que en muchos casos veían limitado su acceso a los entornos virtuales. Este desafío, enorme por la magnitud de la emergencia, por su duración, por la coyuntura socioeconómica y por su alcance supuso el compromiso docente para dar una respuesta efectiva a esta inédita situación.

Como consecuencia, se resignificaron y reformularon en nuestra Facultad las distintas ordenanzas hasta entonces vigentes, y se aprobaron otras que regulaban las nuevas prácticas como respuesta a dicha situación de excepción. Es importante destacar que las orientaciones emanadas por el Consejo Académico de la Facultad de Humanidades (OCA 2561/21) resultaron un instrumento necesario para ir ajustando una oferta pedagógica que se vio fuertemente interpelada por un novedoso e inesperado escenario educativo. Dichas orientaciones se encuadran en diferentes documentos (Resolución de Decanato 583/2; Resolución del Rectorado 3226/20). Las mismas incluyeron consideraciones acerca de los múltiples aspectos de la vida académica, tales como el Calendario académico, los Planes de Trabajo Docente, los regímenes de asistencia y regularidad, las modalidades de exámenes parciales y finales, los contenidos de la plataforma y la protección, la resolución de aspectos no previstos en la normativa, la asistencia técnica y la gestión de las adscripciones. Esta nueva situación que se vivió en forma cotidiana en las universidades públicas de la Argentina llevó a poner en marcha modos de intervención diversos —muchos de los cuales se encuentran documentados en investigaciones— y a su vez realizar un esfuerzo para superar las resistencias al cambio que son propias de las instituciones.

En la búsqueda de antecedentes para elaborar este trabajo se contó con las experiencias que se encuentran reseñadas en la publicación del Boletín Sied N°2 del mes de diciembre de 2020—publicación sostenida por la UNMdP. En esta se pueden encontrar una gran variedad de artículos que cubren diversas temáticas relacionadas con la necesidad de reformular las prácticas docentes a la luz de la nueva coyuntura. Sus autores/as, en su gran mayoría profesores/as, comparten narrativas, experiencias pedagógicas que estudiantes, docentes y no docentes vivenciaron durante estos meses, así como también la evaluación que realizaron sobre el modo en el que resignificaron sus prácticas (evaluación / tratamiento de contenidos / uso de nuevas tecnologías, etc.).

Tanto para nuestros alumnos, como para nosotros como docentes, este tiempo de excepción implicó una interrupción, una ruptura en los hábitos, de los modos de vivir nuestra cotidianidad, un cambio importante y vertiginoso en la vida personal, familiar y laboral donde lo más importante fue garantizar el cuidado y la salud. Fue necesario además poner a disposición una oferta que fuera prontamente mediatizada

por tecnologías que posibilitaran lo que antes requería de la presencia física en espacios concretos. Si bien el uso de TIC no era una novedad, sí lo fue la magnitud y la velocidad con la que esta situación se produjo y el modo en que desafió los recursos técnicos e intelectuales a disposición. Esto puso de manifiesto las desigualdades que existían en esta materia, pero también los límites que este tipo de herramientas tienen cuando se impone una aplicación a gran escala y en tan poco tiempo (Boletín SIED, 2020).

Al revisar los aportes teóricos resulta ineludible considerar los trabajos de Maggio (2018), quien propone resquebrajar los cimientos de la didáctica clásica y animarnos a generar iniciativas desafiantes. Su propuesta se fundamenta en dos nociones clave: enseñanza poderosa e inclusión genuina. La primera invita a interrogarnos cómo enseñamos para que partiendo de esa pregunta podamos visitar la práctica docente y abrirnos a una enseñanza que conmueva. La segunda invita a reconstruir los conocimientos docentes poniéndolos en diálogo con las transformaciones de la sociedad contemporánea.

Siguiendo esta perspectiva se recupera la percepción de los estudiantes y de los docentes, ya que la idea central es captar las fortalezas y debilidades de las prácticas de enseñanza respecto a su potencia para provocar aprendizajes significativos. A partir del análisis de los datos arrojados el objetivo es diseñar estrategias pedagógicas que intenten fortalecer la propuesta didáctica a fin de generar aprendizajes duraderos en un contexto no sólo de excepción como el que estuvimos transitando.

Metodología

A continuación, se expone una descripción del proceso metodológico que se utilizó como modelo de trabajo. La captación de la percepción de los estudiantes se consideró desde un enfoque de investigación con sentido pedagógico. En esta dirección se considera que la investigación cualitativa es la que mejor expresa esa intención. Denzin y Lincoln, en su trabajo “El Campo de la Investigación Educativa” (2011), advierten sobre la importancia de estudiar los fenómenos situados y contextualizados. Desde esta perspectiva el aula es entendida como un territorio de investigación e innovación. Esta mirada permite y fomenta la participación de las personas en las investigaciones, dando lugar, por lo tanto, a procesos más participativos y democráticos en los cuales se tienen en cuenta las distintas perspectivas y voces que en otras oportunidades son silenciadas.

Holman Jones, en el Volumen V del *Manual de Investigación Cualitativa* de Norman Denzin e Ivonna Lincoln (2015), presenta una metodología que resulta interesante y pasible de ser adoptada, parcialmente, en este trabajo: la autoetnografía. Desde este enfoque la experiencia personal es valorada como fuente y recurso privilegiado para la discusión de lo social: “La autoetnografía se recorta como un instrumento

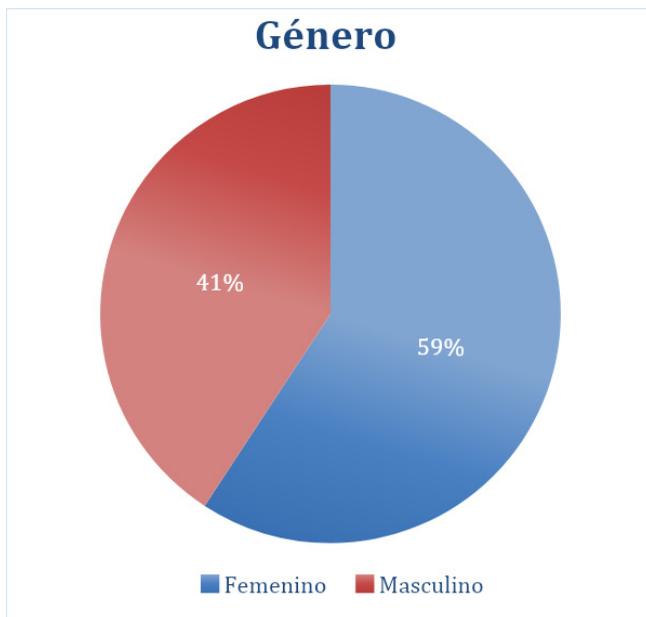
de investigación en el que se incluye escritura, historia y método que conectan lo autobiográfico y personal con lo cultural, social y político”. En ese sentido, contar con la experiencia personal de lxs estudiantes y de lxs docentes constituye un camino interesante no sólo para la reflexión sino para la oportuna intervención. Es interesante pensar, tal como lo plantean los autores mencionados, que la toma de posición frente a la investigación es todo un pronunciamiento ético y político; en consecuencia, el camino de la investigación, desde un enfoque educativo entraña un posicionamiento en favor de la democratización del conocimiento. Otra de las cuestiones que estuvo presente en el diseño metodológico ha sido la intención de recuperar las consideraciones de lxs docentes que conforman el equipo de cátedra a fin de que en la construcción de los instrumentos de recolección de datos tengan pregnancia sus observaciones.

A continuación, detallamos las dimensiones ponderadas como las más relevantes por la cátedra:

a) Dimensiones abordadas

- 1) A nivel Tecnológico: evaluación de los recursos, calidad y disponibilidad de dispositivos
- 2) A nivel Pedagógico: formas de dictado de las asignaturas, comportamiento docente, comparación entre materias curriculares y pedagógicas; evaluación de exámenes finales / parciales y estrategias pedagógicas
- 3) A nivel del Sistema Educativo: percepción del impacto de la pandemia según el Nivel de Enseñanza, evaluación de la Unidad Académica (Facultad de Humanidades), e implementación de políticas públicas
- 4) A nivel Individual y Social: percepción del pasaje de la presencialidad a la virtualidad, lo que aprendieron y lo que perdieron

b) Descripción de la muestra



Elaboración propia en base a encuesta

Del total de los encuestados, el 59,2% son mujeres y el 40,8% varones. El 47,4% asistió a las comisiones de los Trabajos Prácticos en el horario de la mañana; los demás se repartieron en el turno tarde/noche. Como habitualmente ocurre en el segundo cuatrimestre, la matrícula está repartida mayoritariamente en la carrera de Historia, el resto en Letras, Ciencias de la Educación, Inglés, Sociología, Filosofía, Bibliotecología y Economía. El grueso cursa simultáneamente la Licenciatura y el Profesorado que habilita el Ciclo Pedagógico.

Con respecto al rango de edad, este se reparte en los siguientes intervalos: en el grupo de 18 a 21 años se concentra el 33%; en el de 22 a 25 el 26%; de 26 a 30 el 9,2%; de 31 a 35 el 5,2%, de 36 a 40 el 9,2%; de 40 a 45 el 12% y de 45 a 60 el 6,6%. Por lo observado, a medida que aumenta la edad disminuye el porcentaje. Un pequeño número se graduó en 2008 y actualmente está haciendo el Profesorado. Otros retomaron la carrera que habían abandonado entre 1995/1998, hecho que se correlaciona con el 6,6% que tiene entre 45 y 60 años. El grueso ingresó entre el año 2016 y 2021, donde se agrupan los dos primeros rangos de edad (59%) de los alumnos.

Al constatar el año de ingreso a la universidad observamos que el 26% lo hizo en el 2020, y el 11% en el 2021. Este dato es sumamente relevante ya que muestra

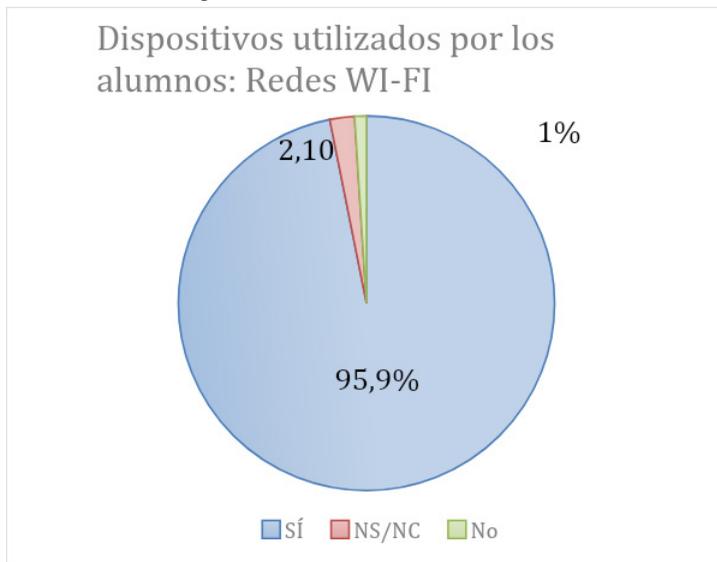
que el 37% ha cursado en plena pandemia, no teniendo en la mayoría de los casos experiencia en la presencialidad, dado que en este grupo se concentra la población más joven. Si bien nuestra materia corresponde en el Plan de Estudio al 2do año del Ciclo, siendo su correlativa Problemática Educativa, muchos alumnos de 1er año deciden cursarla para adelantar materias pedagógicas.

Durante los dos años de la virtualidad, el 34,7% de los alumnos registra una productividad académica baja: sólo aprobó hasta 4 materias y un 1,4% no logró rendir ninguna. Lo hicieron entre 5 y 8 materias el 34,7% y entre 9 y 12 materias el 29%, siendo este grupo el que alcanzó el promedio de productividad esperado, mientras que un 2,8% pudo aprobar entre 13 y 15 asignaturas, logrando un muy buen desempeño.

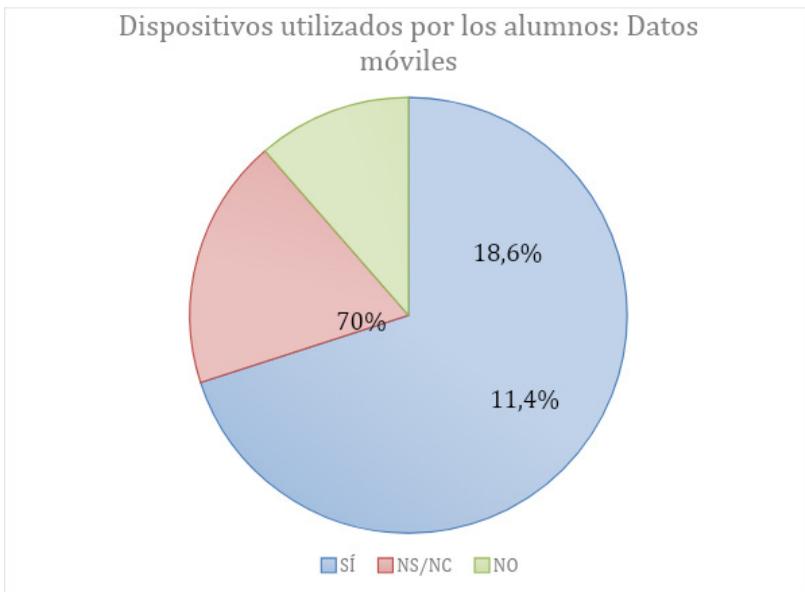
Con respecto al nivel socio/económico, este se correlaciona con los porcentajes comunes de esta Universidad: los alumnos proceden mayoritariamente de sectores medios y más de la mitad ha cursado sus estudios secundarios en la gestión privada.

1. Evaluación de los recursos, calidad y disponibilidad de dispositivos

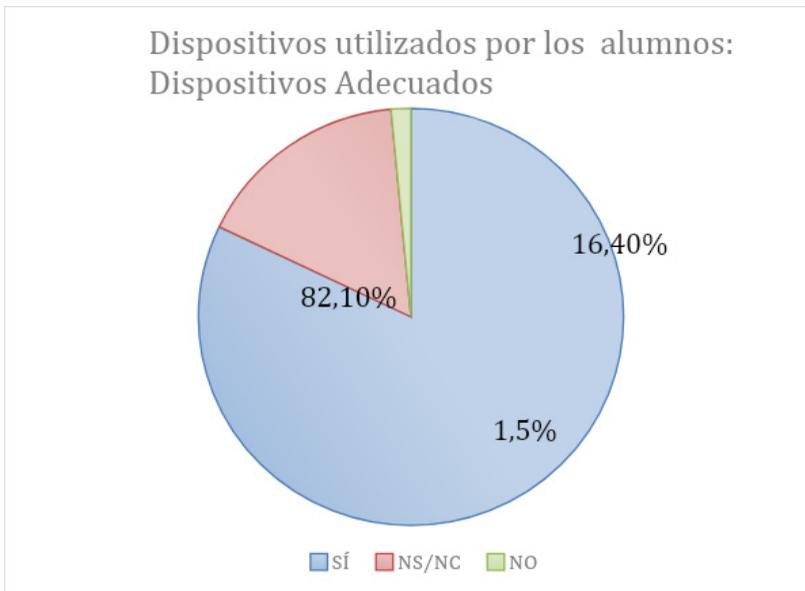
Dado que el propósito de este trabajo es indagar acerca de los dispositivos disponibles con los que habían afrontado la virtualidad, se dispuso de las siguientes preguntas que daban cuenta de la tenencia y calidad de los mismos. Siendo los resultados los siguientes:



Elaboración propia en base a encuesta

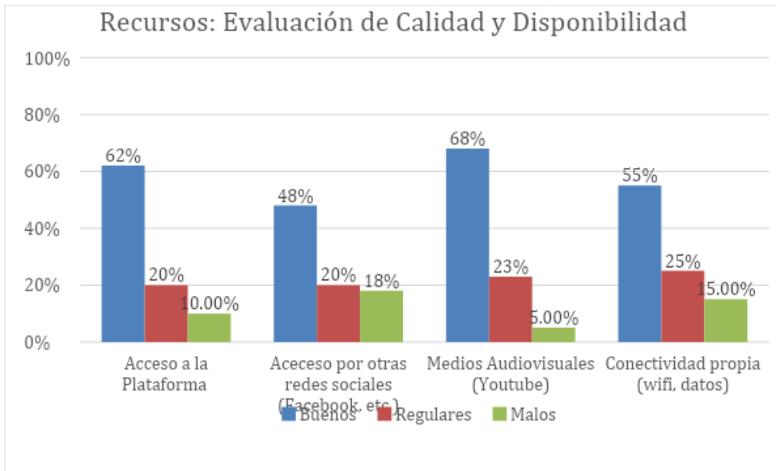


Elaboración propia en base a encuesta

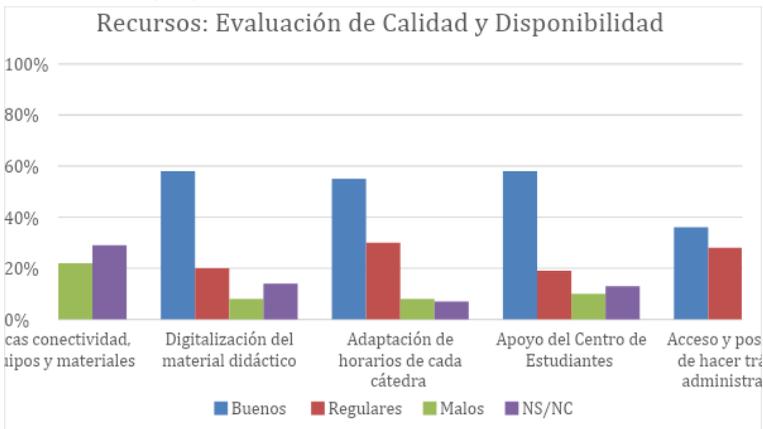


Elaboración propia en base a encuesta

En cuanto a la evaluación de la calidad y disponibilidad de los recursos tecnológicos, el 95,9% contó con redes (wi-fi), el 1% no las tuvo, los demás no saben/no contestan. Mientras que el 70% dispuso de datos móviles, el 18,6% no, y el 11,4% no sabe/no contesta. Cuando se les pregunta acerca de su calidad, la consideran adecuada el 82,1%, negativamente el 1,5% y el 16,4% no sabe/no contesta. Por las respuestas dadas la mayoría utilizó los datos móviles en los casos donde necesitaban acceder al material de texto reciente, para revisar los avisos en el aula, subir tareas o hablar con sus compañeros para realizar trabajos grupales. Fueron evaluados como los recursos más adecuados la computadora y el celular.



Elaboración propia en base a encuesta

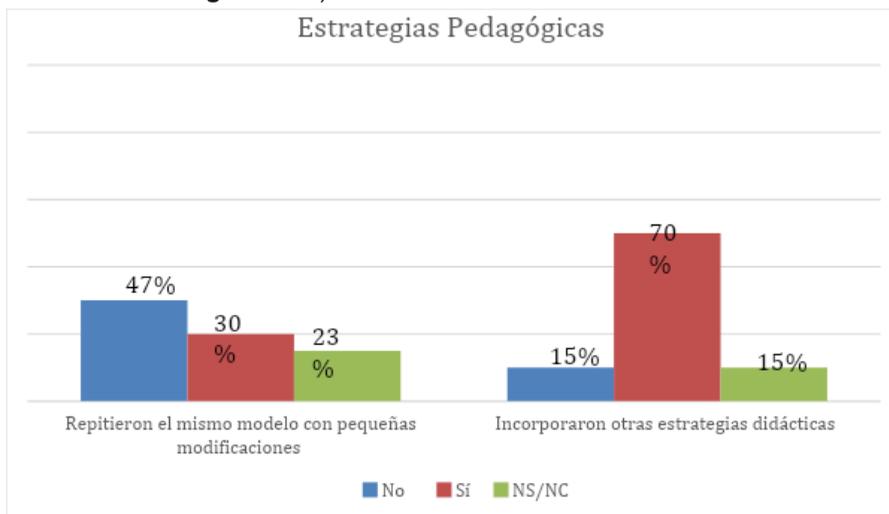


Elaboración propia en base a encuesta

Desde la dimensión pedagógica, el Aula Virtual como plataforma de acceso a la información y al contacto directo con compañeros y docentes fue evaluada como un recurso muy valioso, dado que se encuentra disponible las 24 horas, y deja a disposición toda la bibliografía digitalizada. Posibilita el acceso a las clases grabadas; esto les habilita a poder verlas y escucharlas asincrónicamente, si no pueden estar presentes por horarios de trabajo u otros compromisos. También les permite pausar el video, tomar nota de lo dicho—algo que en la presencialidad es imposible. El aula les brinda la oportunidad de recorrer los foros de intercambio y consultas de compañeros que son muy útiles.

Por otra parte, el apoyo del Centro de Estudiantes alcanzó una alta ponderación, por reconocer que estuvo presente en la organización de tutorías, tramitación de becas, entrega de bolsones de alimentos, y otras cuestiones administrativas que necesitan de previa orientación.

2. Pasaje de la presencialidad a la virtualidad (cambios observados en la forma de dictar las asignaturas)



Elaboración propia en base a encuesta

La lectura de este cuadro da cuenta de cómo evalúan el pasaje de la presencialidad a la virtualidad aquellos que transitaron por ambos modelos, en cuanto a la forma de dictar las asignaturas. Lo que se observa es que más del 30% ponderaron que los docentes repitieron el mismo modelo con pequeñas modificaciones (presencial/virtual), mientras que el 47% lo cambió y un 23% no sabe/no contesta. Entre

los cambios que percibieron los alumnos, el 70% considera que sí emplearon otras estrategias con algunas modificaciones, aunque un 17% vuelve a contestar que el modelo tradicional siguió en pie.

Entre los que piensan que hubo un cambio de modelo, destacan haber puesto como apoyo la disposición continua de guías de lectura, videos de *YouTube* con los que podían relacionar el material y conversar con los docentes lo abordado. Señalan que se hizo un mejor uso de los contenidos audiovisuales virtuales sobre todo en las clases de Trabajos Prácticos en que se utilizaban para generar discusión y debate. También al recurrir a más actividades grupales con regularidad en los Trabajos Prácticos se facilitó el proceso de apropiación de conocimientos. Contaron con clases grabadas de teóricos, trabajos prácticos que según ellos le permitieron preparar sus parciales.

En cuanto a la comunicación, los estudiantes advierten que las clases por *Zoom* tanto de teóricos y prácticos generaron una mayor horizontalidad en el aula virtual y resultaron ser más interactivas; rescatan un cambio en la forma de utilizar el aula virtual ya que empezó a ser más productiva: “*Pasó de ser un depósito bibliográfico a un lugar útil*”. Otros evalúan que el modelo de varias materias se ha modificado en la virtualidad: “*Cursé y abandoné el primer cuatrimestre del 2020, momento en el que dejé todas las materias y siento que esta cursada es más acompañada que la primera experiencia. Lo percibo más situada al contexto de virtualidad*”.

Algunas cátedras agregaron como recurso didáctico el *Power Point*, que anteriormente sólo era un recurso docente utilizado en clases, lo que ayudó más a la comprensión de las clases. La mayoría sumaron los foros, los vídeos de *YouTube* y demás recursos didácticos como una forma de lograr un vínculo pedagógico que intentó asemejarse al modelo de la presencialidad. Los exámenes y trabajos prácticos fueron adaptados al formato domiciliario y se dio más tiempo para entregas obligatorias y trabajos grupales. Resultó de mucha ayuda el acceso a la bibliografía digitalizada, el uso de cuestionarios en línea; todo esto facilitó el proceso de apropiación y acercamiento a la información. Una alumna señala que

Si bien dependió de cada cátedra, y los abordajes fueron distintos, creo que lo más positivo, en algunos casos, fue poder ver las clases grabadas en distintos horarios, y no tener que asistir a un zoom de manera obligatoria, ya que por los horarios de cada familia muchas veces se hace incómodo conectarse y prestar atención con los ruidos de la casa.

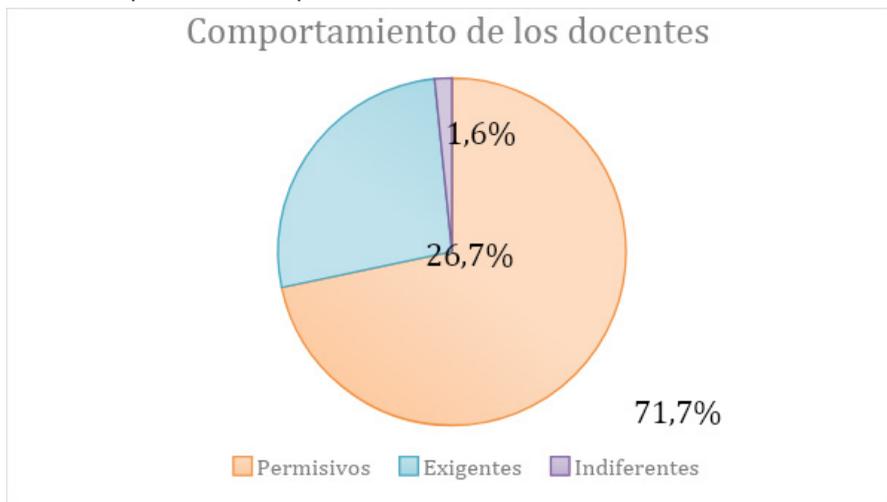
Los que opinan que el comportamiento de los docentes no cambió, evalúan que las clases siguieron siendo de 3 horas como máximo, se utilizó igual sistema de evaluación, suplantaron las clases teóricas presenciales por clases teóricas vía zoom, siguió siendo la misma dinámica en cuanto al nivel de participación, el material a utilizar, sólo se reemplazó el aula por la reunión de zoom, dejar las clases grabadas

y utilizar plataformas al estilo Padlet. Una de ellas se sincera y opina que

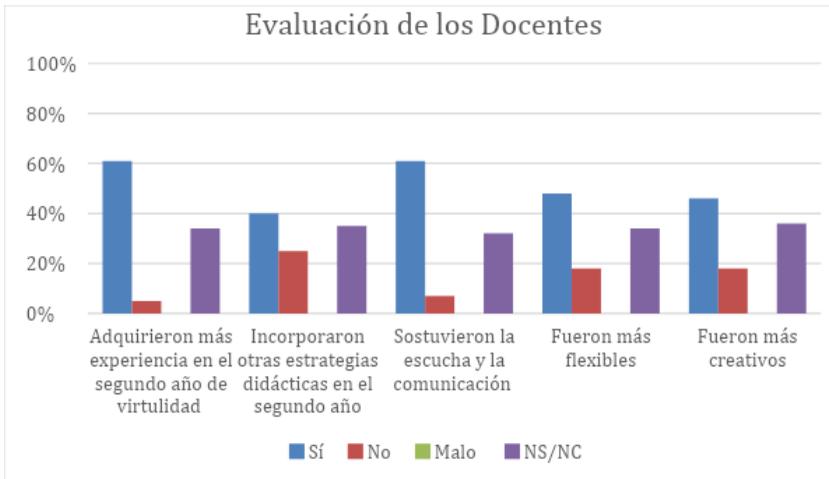
Desde mi experiencia de no poder acceder a las clases por *zoom*, la resolución de las actividades y la forma de trabajar con el material no implicó modificaciones. Pero aclaro que no sé cómo fueron abordados los contenidos por medio de las clases por *zoom* y por los profesores porque no las seguía, solo accedía al aula para bajar el material y realizar las actividades pautadas para aprobar

(...) Yo egresé de otra universidad en 2003 y empecé mi actual carrera en 2021. Vi muchas diferencias, pero creo que algunas (bolillero, capilla, etc.) en ésta modalidad no son posibles.

No obstante, los estudiantes dentro de este grupo aceptan parcialmente que se readecuaron las evaluaciones. En cambio, los que comenzaron a cursar en la virtualidad señalan como significativo, aunque no pueden comparar los modelos, las modificaciones en el trabajo grupal, la modalidad de los exámenes y el dictado de las clases por *Zoom*, lo que le da a este sistema un carácter distintivo.



Elaboración propia en base a encuesta.

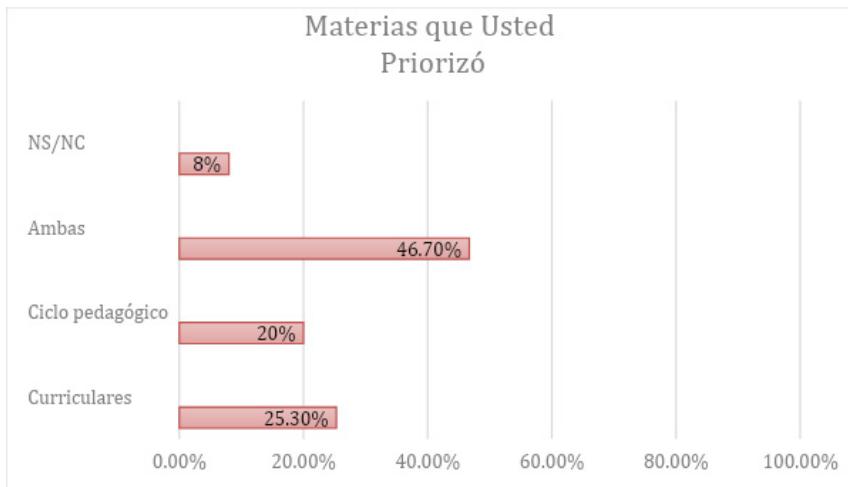


Elaboración propia en base a encuesta

El 71,7% evalúa que durante este proceso los docentes fueron más permisivos (entendido como más flexibles), el 26,7% más exigentes y sólo el 1,6% indiferentes. Dentro de los que los valoran positivamente consideran que la virtualidad obligó al docente a ser más creativo y a recurrir a otras herramientas no tan utilizadas en la presencialidad para facilitar el aprendizaje de los alumnos e intentar mantener su interés en la asignatura a enseñar (documentos interactivos/videos de producción de los alumnos, foros de consulta). Se vieron forzados a implementar el uso de distintas aplicaciones y plataformas para poder seguir enseñando, pero para ello tuvieron que investigar y analizar las distintas posibilidades, por lo que fue un desafío tanto para ellos como para los/las estudiantes que no estaban acostumbrados a estudiar de manera virtual. Como señala Frances (2020)

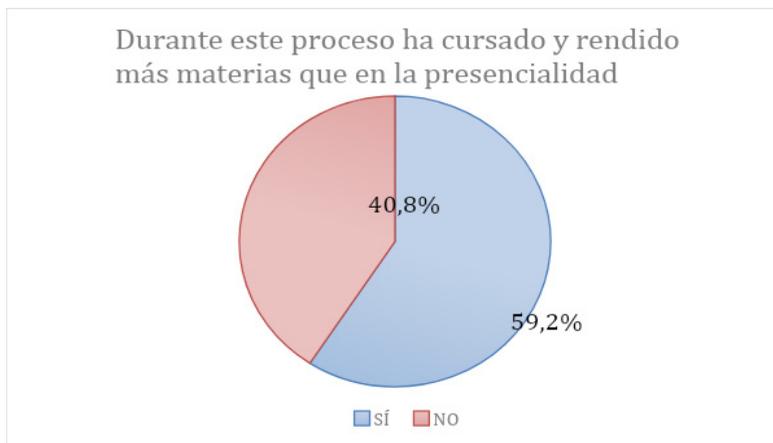
Los docentes se vieron obligados a poner en marcha este modelo sin la capacitación suficiente. Tanto ellos como los alumnos en una primera etapa se vieron abrumados por recibir información excesiva a través de las plataformas, móviles y correo electrónico. Frustración e impotencia derivado de las limitaciones en la conectividad o de la falta de know-how.

Entre los que consideran que fueron exigentes, uno señala que “A veces se pedían producciones multimedia al estudiante sin haber tenido capacitaciones previas, y eso complejizó, aún más, la situación”. Rescatan que uno de los requisitos de la exigencia docente fue el logro de haber adquirido nuevos recursos para una escritura más académica y una mejor organización de los trabajos, como también haber aprendido a sintetizar los conceptos más significativos de la cursada y de los respectivos textos, o por ejemplo haber podido realizar podcast.



Elaboración propia en base a encuesta

El 46,7% priorizó las materias de ambos ciclos (curriculares y pedagógicas); en el resto de los alumnos se observa un leve incremento de aquellos que prefirieron cursar las curriculares (25,3%) sobre las pedagógicas (20%).



Elaboración propia en base a encuesta

El 59,2% cursó y rindió más materias, contra el 40,8% que no lo hizo. Dentro del grupo mayoritario destacan diferentes razones: la más común resulta la de haber tenido más tiempo, poniendo énfasis que al ser las condiciones de cursada más flexi-

bles y las clases asincrónicas pudieron organizarse mejor. Algunos tuvieron mayor disponibilidad horaria por haber perdido su empleo; otros porque lo aprovecharon para ponerse al día con los finales pendientes, por no viajar a Mar del Plata dado que tenían domicilio en otra localidad o en zonas alejadas al complejo universitario. Estiman que al ser las clases grabadas no se tomaba asistencia; o al estar los textos digitalizados no gastaron dinero en material bibliográfico que en momentos de presencialidad no hubieran tenido y otros resaltan el respeto y apoyo de sus familias en relación a las exigencias demandadas.

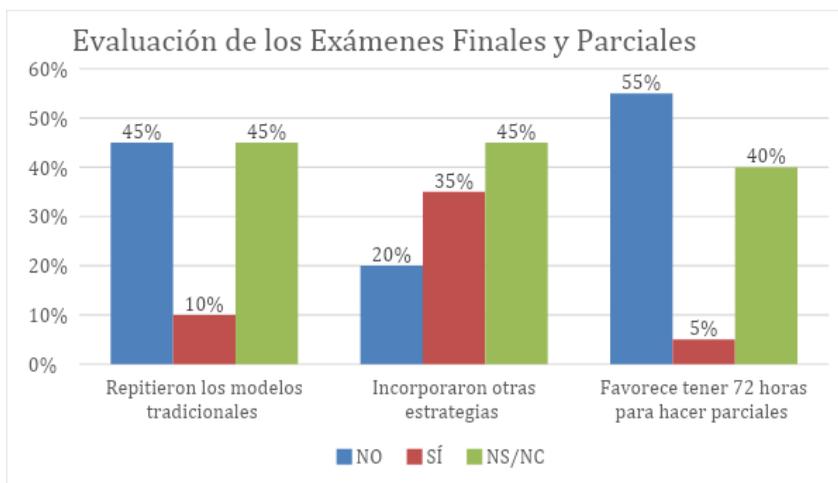
Entre los que no cursaron ni rindieron más materias, las respuestas giran en torno a que no se adaptaron a los nuevos métodos, puesto que había un exceso de bibliografía, y los docentes no los acompañaron. Para algunos la carga laboral incidió negativamente, y en el caso de los estudiantes cuya ocupación es ser docentes se vieron sobrepasados por el exceso de trabajo que demandaba la virtualidad. También hubo entre ellos padecimiento de COVID y fallecimientos en su familia. Algunos datos de estudios recientes que dan cuenta de la deserción ocasionada por la pandemia sugieren que, en la región, los estudiantes de grado cuentan con niveles significativamente más bajos con respecto a las competencias de autorregulación y disciplina que son imprescindibles para el éxito de un programa de educación a distancia (Frances, 2020).

Cuando se les pregunta que marquen diferencias entre el apoyo y seguimiento docente entre las materias curriculares y las del ciclo pedagógico, la mayoría no duda en señalar que fueron las materias del Ciclo las que más acompañaron y estuvieron más cerca de los alumnos, consideraron las dificultades de los que trabajaban, los problemas de conectividad, etc. Dieron siempre más información, acercaron de una manera más eficiente el material bibliográfico y estuvieron atentos a las consultas— como, por ejemplo, llamar a todo un grupo por *WhatsApp* para aclarar las dudas de cómo hacer un trabajo práctico.

No obstante, algunos reconocen matices; por ejemplo, que en las materias curriculares el abordaje de la clase es más tradicional y el seguimiento es menor, porque en ciertas cátedras disponen de más docentes y menos alumnos y logran mejores resultados. O que las materias de primer año, al ser más numerosas, no tienen las mismas oportunidades de establecer idénticas relaciones, situación que también ocurre en la cursada presencial.

Hay consenso en aceptar que las materias troncales son más difíciles de llevar al día; en general tienen mucha carga bibliográfica. Mencionan Historia General, Antigua, Gramática, Literatura Contemporánea y las respectivas Didácticas de cada carrera, etc. Dentro de las del Ciclo Pedagógico hay unanimidad entre los que manifiestan haber tenido problemas en señalar a Problemática Educativa (primera materia del Ciclo).

En cuanto a la consulta sobre si asistieron a las tutorías, la mayoría no recurrió a ellas, pero los que lo hicieron explican que fueron las materias curriculares las que las ofrecían más, sobre todo cuando se tomaba un examen. Estaban a cargo de adscriptos y alumnos avanzados, estos últimos pertenecientes al Centro de Estudiantes (Humanidades por el Proyecto). También, desde el Centro de Estudiantes se armaron distintos grupos de *WhatsApp* para cada carrera que sirvieron de apoyo para consultas y dudas. Si bien los docentes no se oponían, tampoco estaban a cargo—hecho que vuelve a marcar como evalúan el acompañamiento de los docentes de las diferentes áreas.



Elaboración propia en base a encuesta

Con respecto a la toma de exámenes finales y parciales, el 45% señala que no se repitieron modelos tradicionales, sólo el 10% considera que sí, el resto no contesta; dentro de este grupo, no olvidemos que el 37% nunca asistió en la presencialidad.

El 35% admite que se incorporaron otras estrategias didácticas contra un 20% que no, los demás no responden. Hay consenso en aceptar que tener 72 horas para rendir los exámenes parciales tuvo efectos favorables en los resultados y permitió la promoción de las materias. Los exámenes se adaptaron a las condiciones de virtualidad y normativa vigente. Tendieron a adoptar estilos monográficos; los más innovadores exigieron la realización de videos, es decir, acercaron otros recursos tecnológicos a la didáctica planteada por cada materia. Destacan que favorecieron la reflexión, las relaciones entre los contenidos y la trasposición entre teoría y práctica. Implicó una nueva experiencia que en muchos casos resultó ser la preparación de proyectos, problemáticas y no la resolución de las clásicas preguntas. Se profundizaron las consignas de trabajo, la secuencia de las actividades propuestas y la

calidad de los contenidos. Fueron pensados como un espacio distinto para poner en movimiento lo leído. Al tener que ser presentado por computadora, el examen pudo ser organizado de forma más eficiente: mejoró la redacción, la presentación formal, lo que permitió ir incorporando las reglas del artículo académico. Estas fueron formalizadas y exigidas en las consignas de presentación de los parciales.

La amplitud del tiempo hasta 72 horas para la entrega de evaluaciones domiciliarias facilitó reflexionar previamente las respuestas, revisar textos, clases y recursos del aula—condiciones que dieron tranquilidad y tiempo para poder realizarlas en forma adecuada. Esta estrategia resultó vital para sostener la permanencia y evitar la deserción.

Una alumna explica con respecto a los exámenes parciales que

Al tener a nuestra disposición, el material bibliográfico obligatorio y el recurso de la búsqueda online, los exámenes fueron mucho más complejos y requirieron un análisis más exhaustivo de la bibliografía, de relacionar la teoría con la práctica, buscando ejemplos concretos en nuestra realidad más próxima. Sólo rendí un examen final en la virtualidad y el formato desde lo formal fue similar a los que recuerdo de la presencialidad. Tuvimos que elegir una unidad de un libro de texto en inglés y analizarla en el marco de la bibliografía trabajada enfocándonos en una de las cuatro macro habilidades del lenguaje. Fue una experiencia muy enriquecedora ya que se dio un debate interesante con las profesoras de la mesa. Creo que los exámenes fueron más desafiantes, apelaron a nuestra capacidad crítica y analítica a fin de que no sean solo un cortar y pegar información. Las consignas resultaron ser mucho más complejas que en la presencialidad (por el motivo que expuse anteriormente), tener el tiempo para poder resolver las distintas problemáticas me resultó valiosísimo. Revisar la bibliografía una y otra vez, cotejar datos, tener al alcance el recurso de la búsqueda online para ampliar la información es súper positivo.

Quienes manifestaron no creer que se incorporaron otras estrategias aducen que se utilizaron las mismas maneras de evaluar, pero a través de Internet; fueron solo preguntas y respuestas en la mayoría de los casos.

3. Percepción de la pandemia en la sociabilidad

Al interrogarlos acerca de la experiencia de este proceso nos planteamos el objetivo de analizar cómo había impactado la cursada virtual en su sociabilidad. Lo expresado da cuenta que enfatizan la dimensión cognitiva y, si bien mayoritariamente reconocen que fue agobiante, dejan a un lado cómo el ASPO les afectó en lo particular a nivel social y emocional.

Señalan que fue complicado, al principio les costó adaptarse, pero para unos

cuantos el aula virtual era una herramienta con la cual estaban familiarizados y también eran conscientes de los requerimientos que demanda una carrera universitaria (en el caso de los que habían entrado antes del 2020). No obstante, acabó siendo una adaptación por parte de los docentes lo que permitió que el segundo año fuese más práctico y ordenado. El uso de nuevos instrumentos y métodos más la continuidad de la cursada fue mejorando a lo largo del tiempo, pero eso no quita que en la actualidad hay aspectos que pueden seguir mejorándose. Lo que sí se puso en debate fue la discusión sobre el futuro de la bimodalidad.

Responden con más amplitud cuando relacionan sus experiencias con otros niveles educativos; hay consenso en pensar que hubo dificultad en todos, pero las experiencias fueron diversas de acuerdo a cada establecimiento y sector social. En primaria y secundaria, sobre todo en el sector público, no se favoreció a los alumnos y tampoco ayudó al aprendizaje. Puntualizan que la secundaria fue el nivel que más deserción alcanzó, pero remarcan que en el nivel inicial y primario los costos fueron mayores con respecto a lo emocional.

Desde lo pedagógico se agobió mucho a los estudiantes de primaria y secundaria con tiempos y entregas de trabajos con los cuales no estaban familiarizados. El recorte curricular tuvo como consecuencia que muchos temas importantes no lleguen a ser enseñados, además de su fuerte incidencia negativa en el proceso de socialización. No sólo fue muy difícil y angustiante desde lo emocional sino también desde la disponibilidad de los recursos, lo que dejó a la vista la fuerte desigualdad social.

En ambos niveles se lo transitó de manera caótica ya que no tenían experiencia en educación a distancia, costó mucho establecer un sistema de trabajo fluido y constante con reglamentaciones generales conocidas por todos (estudiantes, docentes, comunidad). Se hizo lo que se pudo, nadie estaba preparado para semejante evento. Algunos de los estudiantes, al ser docentes del secundario, han conversado con sus alumnos y les han dicho que no se sintieron cómodos en la virtualidad. Sin embargo, reconocen que fue una buena oportunidad para implementar nuevas técnicas de enseñanza y tomar cierta distancia de las metodologías tradicionales.

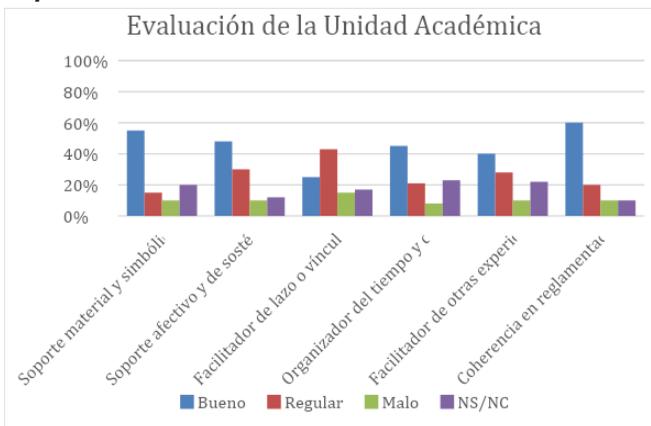
La virtualidad afectó fuertemente lo vincular, los resultados dependieron de cada docente, de los padres de poder ayudar a sus hijos. Hubo poca colaboración y capacitación a los docentes, sobre todo en el campo tecnológico y modos alternativos a la enseñanza. Evidenció que las escuelas no estaban preparadas en infraestructura y en el caso de las secundarias muchas desconocían las problemáticas de sus alumnos.

Tuvieron continuidad educativa no sólo aquellos que disponían de los recursos, sino los que tenían un entorno familiar que los podía sostener. La falta de motivación y el estar encerrado las 24 horas, por la cuarentena, sin poder relacionarse con sus compañeros o docentes fue muy duro. Generó distracción, desconexión y abulia escolar. Esta opinión es coincidente con Claus y otros (2022), quienes señalan que

antes de la pandemia el 95% de adolescentes y jóvenes entre 12 y 17 años asistía a la escuela, pero sólo 7 de cada 10 de los que vivían en grandes ciudades lograban finalizarla. Sólo lo hacían el 41% de los que pertenecían a los sectores sociales más bajos contra el 90% del más alto. Según el BID, el 90% de los que abandonaron durante la pandemia serían adolescentes que asistían al secundario, lo que implica un retroceso de casi una década de inclusión educativa. Entre 2010 y 2018 el porcentaje de la deserción de los jóvenes se redujo un 5% pero después de la pandemia se espera que los que quedaron afuera trepen al 22%, valor similar al de 2012.

Algunos reconocen distintas dificultades, como: a menor edad mayor dificultad en los aprendizajes, la problemática de los padres para coordinar tareas de cuidado con las escolares, sobre todo los que no estaban iniciados en la alfabetización. Sectores vulnerables carentes de capital cultural y de recursos reales. Docentes afectados porque se vieron obligados a aprender el manejo de tecnologías ajenas. Pero rescatan que la virtualidad fue un camino de búsquedas y encuentros para docentes y alumnos. A medida que se fue transitando se fueron mejorando los recursos, formas y decisiones. No obstante, encontramos que la percepción de los encuestados sobre la transición de los dos niveles escolares obligatorios en general perjudicó el aprendizaje del conjunto, pero además profundizó las diferencias entre distintos sectores sociales, fragmentando aún más al sistema educativo.

Impacto en la Universidad



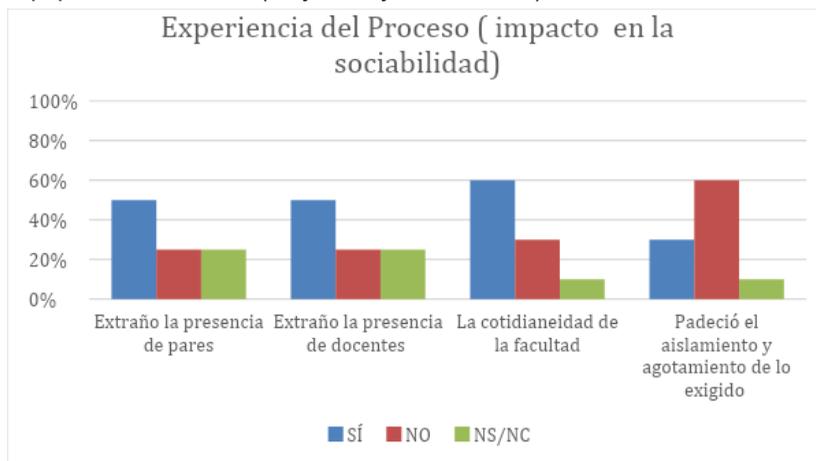
Elaboración propia en base a encuesta

Al leer este cuadro se advierte aceptación en cuanto al comportamiento de su Facultad; el valor más alto (casi un 60%) lo logra la Coherencia en Reglamentaciones, que posibilitaron un funcionamiento ordenado y fijaron reglas claras para alumnos y

docentes. También la valoran como soporte material, simbólico y afectivo con un 50%. Si bien desciende levemente en las otras dimensiones, hay consenso en considerar que durante este proceso su comportamiento fue satisfactorio.

Según lo reportado por la UNMdP en su Informe de Gestión de la Pandemia (2020), la Facultad de Humanidades a través del soporte Moodle habilitó 380 aulas en el que participaron 14.630 alumnos (incluyendo los de posgrado). Fue la Facultad que más aulas dispuso seguida por Ciencias Económicas con 340 y 6000 usuarios— número que se corresponde con la cantidad de alumnos y carreras que se dictan. Comparativamente, fueron virtualizadas para el total de las unidades académicas entre el 70% y 80% de las cursadas, un proceso que pasó por diferentes etapas, desde sólo la comunicación virtual entre docentes y alumnos y la preocupación de reconvertir toda la asignatura en las primeras semanas, hasta repensar cómo evaluar en la virtualidad. En tanto, para las facultades implicó no sólo dar cuenta de cómo garantizar el proceso de la enseñanza y el calendario académico sino también cómo reposicionarse a nivel de lo organizativo, administrativo y fundamentalmente de lo tecnológico.

Con respecto al relevamiento hecho por la Secretaría Académica y la Secretaría de Bienestar de la Comunidad de la UNMdP se comprobó que los estudiantes que tenían problemas con la conectividad rondaban el 13%, siendo muy distinta dicha condición según la carrera; en algunas alcanzaba el 20%. Se adjudicaron becas de conectividad a alumnos, mientras que el sindicato de los docentes (Adum) abrió líneas de crédito a bajo costo para que sus afiliados pudieran adquirir o mejorar sus equipos informáticos (Reynoso y otros, 2020).



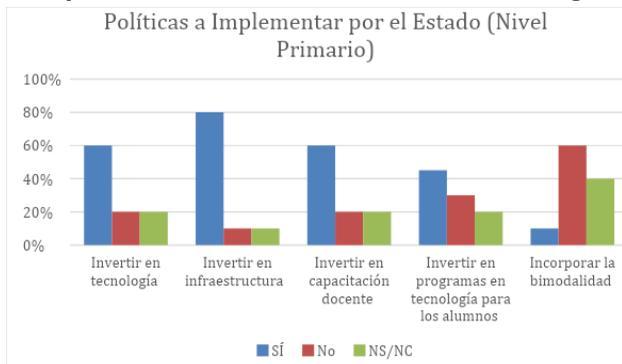
Elaboración propia en base a encuesta

Mayoritariamente (70%), reconocen que durante la virtualidad hubo mayor deserción, lo vivenciaron cuando a través de *WhatsApp* los compañeros se despedían. También por las bajas durante la cursada, comprobable fácilmente con las inscripciones.

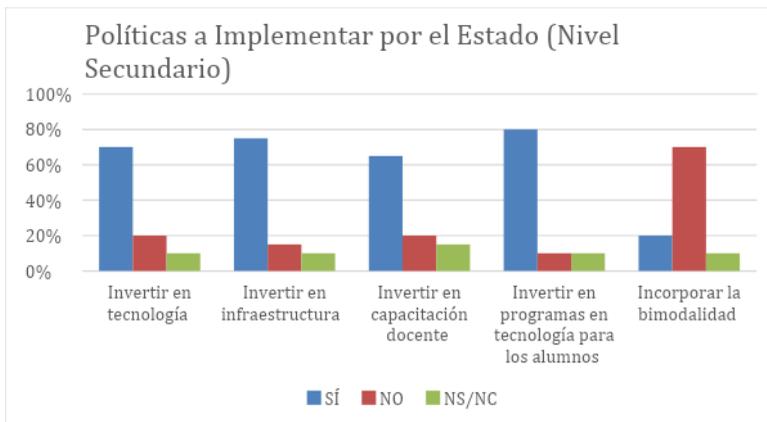
En la universidad afectó más a los ingresantes y más jóvenes que no estaban acostumbrados a los requerimientos del nivel. Al entrar se requiere de un proceso de adaptación, comenzar a sentirse parte de la vida universitaria, y eso se hace posible desde la presencialidad. Si bien todos aceptan haber padecido la pandemia, marcan diferencias con los otros niveles educativos, y le atribuyen un mejor hándicap dado que el estudiantado quizás cuente con mayor autonomía para afrontar estas dificultades. Reconocen que los que desertaron no contaban con conectividad, dispositivos electrónicos o un ambiente familiar propicio. O bien no pudieron soportar el aislamiento. En cambio, los que opinan que no lo hicieron más que otros años sostienen que la virtualidad dio muchas posibilidades de estudiar sin tener que cumplir con un horario fijo y esto fue un facilitador para aquellos que vivían lejos de la ciudad y tenían que viajar o trabajar (condición que está presente en el grupo encuestado).

Algunos creen que, si no hubieran contado con el marco normativo elaborado por la Facultad que reglaba la virtualidad, la deserción hubiera sido el triple. Acotan que también dependió de la carrera y de dificultades específicas que presentan ciertas materias por su condición más práctica. Si bien admiten que la permanencia resultó compleja, no sólo por las nuevas herramientas materiales, cuestiones de ánimo, pérdida de esos espacios comunes y simbólicos para sostener la carrera, lugares donde se construye la subjetividad, hubo muchos que lo encontraron en la virtualidad y pudieron retornar a carreras que habían abandonadas por diferentes circunstancias.

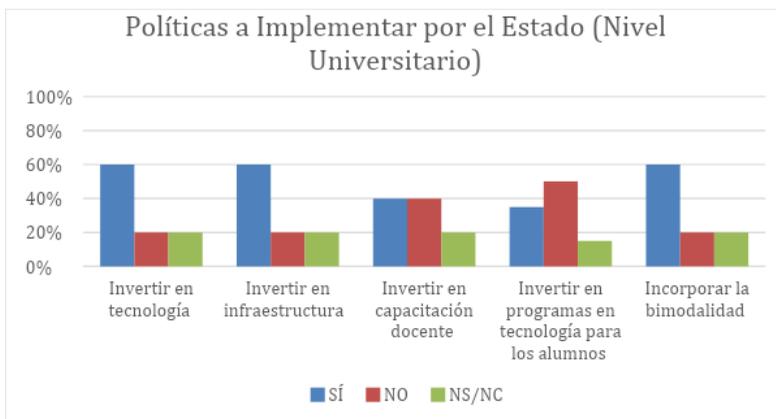
4. Implementación de Diferentes Políticas según Nivel Educativo



Elaboración propia en base a encuesta



Elaboración propia en base a encuesta



Elaboración propia en base a encuesta

Cuando se hace una lectura de las respuestas dadas, vemos que los estudiantes no dudan que en todos los niveles se debe invertir en infraestructura, pero es en primaria donde se alcanza la máxima ponderación (80%). Priorizar un presupuesto en infraestructura significa más cursos con menos alumnos y, de esa manera, poder trabajar con quienes hayan quedado desfasados y poder acortar en parte esas diferencias.

La tecnología en el secundario (70%) y los programas de capacitación para los alumnos (80%) logran los porcentajes más altos. Los estudiantes mayoritariamente advierten que si bien la tecnología tiene muchos elementos que pueden ayudar al

trabajo didáctico, esto implica necesariamente una capacitación para docentes y alumnos porque de otro modo es poco probable que se pueda aprovechar la multiplicidad de oportunidades que potencialmente pueda brindar. Varias de las estrategias que se fueron implementando se deben aprovechar en un marco pos pandémico adecuándolas a una relación cara a cara y en contacto real con la comunidad educativa. Resulta una posición común aceptar que este escenario plantea grandes desafíos; ellos como futuros docentes del nivel medio creen que hay que avanzar hacia la universalización en el acceso a una educación de calidad que garantice la permanencia y terminalidad de los estudiantes, y reinserte aquellos que hayan abandonado. Y para ello se deben poner en marcha tutorías, grupos reducidos para la nivelación en materias críticas y escuelas de verano que ofrezcan cursos compensatorios.

Mientras que la bimodalidad en el nivel universitario se evalúa con la mejor puntuación (60%), no así en primaria, elegida sólo por el 10%, resultado coherente con lo anteriormente dicho. Cuando se les pregunta si han pensado cómo transcurrirá el proceso educativo en el año próximo, las respuestas se reparten de la siguiente manera: un 34% apuesta a la presencialidad, mientras que los que señalan la bimodalidad son el 26%. Pero dentro de este grupo están los que piensan que si bien hay que volver a la presencialidad, se deben incorporar los elementos más valiosos de la virtualidad. Un 20% plantea dar la posibilidad de elegir a aquellos que tienen dificultades por motivos laborales o de residencia. En tanto, el otro 20% no sabe, aducen que lo aprendido durante la pandemia les ha enseñado que no existe certidumbre y en parte va a depender de la evolución de la pandemia.

De lo leído surge que es fundamental una reestructuración en la asignación de recursos para garantizar tanto la tenencia y el uso de los soportes tecnológicos como la capacitación de programas a alumnos y docentes de manera igualitaria para que la educación no siga reproduciendo y profundizando las desigualdades. La cartera educativa debe sostener e incrementar los recursos para mitigar los efectos de corto y largo plazo. En este contexto tan incierto es necesario reorientar la inversión nacional. Si bien el presupuesto es un plan de gestión, el gran desafío se presenta en cómo llevarlo a cabo a través de acciones educativas.

Según CIPPEC (2022), el Estado nacional ha aumentado las partidas presupuestarias en educación, en un 4,8%. De los recursos previstos se estima que más de la mitad se destinarán a la educación universitaria. En cuanto al resto de los niveles sería de casi un 80% en relación al año anterior. La participación del Estado nacional a los fondos salariales es del 27% (el resto queda a cargo de las provincias), pero aporta a través de programas el 73%. Por eso los programas nacionales resultan fundamentales para orientar prioridades y disminuir la desigualdad educativa. Se orientan a a) infraestructura escolar, b) inclusión educativa, y c) TICs y recursos digitales. Se prevé invertir 2,6 veces más al promedio alcanzado entre 2005 y 2020.

Contempla la construcción, refacción y ampliación de escuelas y la provisión de equipamiento y mobiliario para los distintos niveles y modalidades. Para el nivel inicial representaría más del 60% de la inversión proyectada. En tanto, los recursos destinados a políticas de inclusión educativa tendrían un incremento del 81% si se lo compara con el 2020. El presupuesto para becas se elevaría al doble; las líneas de financiamiento se distribuyen en la siguiente proporción: un 34% para finalizar la educación obligatoria, un 29% para el nivel superior no universitario, un 34% para el universitario y el 3% restante para formación profesional, perfeccionamiento y formación en el exterior. Los programas de Gestión Educativa y Políticas Educativas consisten en estrategias de revinculación de los estudiantes, acompañamiento a las trayectorias, acciones de educación sexual integral, provisión de bibliotecas escolares y fortalecimiento socioeducativo de las escuelas y los alumnos. Fue durante los años 2015/2016 en que se alcanzó la mayor inversión en estos programas.

En cuanto a las TICS y el suministro de recursos digitales, la inversión estimada duplicaría la de 2020. Mediante ella se prevé la distribución de equipamiento tecnológico con acceso a contenidos, suministro de conectividad en las escuelas, desarrollo de repositorios digitales con recursos para la enseñanza y el aprendizaje, plataformas accesibles con disponibilidad de aulas virtuales y distribución de textos escolares. La mayor inversión se registró en 2011 (con el inicio del Plan Conectar Igualdad), con casi 50 mil millones de pesos, pero fue descendiendo año a año, y en forma significativa en el 2019.

A modo de cierre

Las conclusiones son diversas. Surge fuertemente la idea de que para los encuestados la educación remota permitió un cambio positivo dentro de un contexto de precariedad e incertidumbres angustiantes. A nivel pedagógico mayoritariamente todos aprendieron algo significativo en la universidad. La pandemia pasó por sus vidas como un antes y un después, pero hacen la salvedad de diferenciar entre el 2020 y 2021. Al principio los desestabilizó desde lo personal, vincular y laboral. Una alumna expresa “Me hizo comprender que podía perder el control de situaciones que me estructuraban como el trabajo” (...) “A nivel social las reflexiones son provisionarias porque el escenario es muy dinámico y está siempre cambiando, tenemos que aceptar que nos toca vivir en un tiempo de incertidumbre, donde no hay certezas”.

Son muy pocos los que dicen no haber aprendido nada, pero otros destacan que desde lo social se pusieron en evidencia las profundas desigualdades, el diferente acceso a los recursos tecnológicos que provocó deserción, aislamiento. Es recurrente la opinión positiva acerca de cómo aprendieron a manejar en forma más eficiente el tiempo para organizar sus actividades. Desde lo vincular destacan la relación con sus compañeros y docentes que no conocían. Comprendieron el peso de las redes

de solidaridad, que nadie puede cursar solo—redes que resultan esenciales para sostener cualquier proyecto individual y colectivo. Aprendieron a tolerar cambios, a innovar, a repensar las prácticas y formas de relacionarse. A valorar la presencialidad, que es necesario el espacio físico para intercambiar ideas y experiencias. Trabajar más en la autodisciplina y estar más sensibilizados a las otredades, a poder escuchar. Como dice una de ellas, “Metió el sistema en nuestra casa, lo cual nos ayudó a entender las diferentes situaciones familiares, habitacionales y de otra índole; las cuales no eran tenidas en cuenta en las trayectorias académicas de los alumnos, simplemente porque no se veían”.

En cuanto a lo estrictamente pedagógico señalan, el compromiso y empatía de los docentes, fue un *aprendizaje conjunto*. La importancia del rol docente en cualquier ámbito presencial o virtual. La necesidad de establecer propuestas más flexibles sin que ello suponga renunciar a la calidad educativa.

Asocian la presencialidad con la posibilidad de afecto y acompañamiento. Ayuda a estructurarse socialmente, pero ello no quita que la virtualidad acerque a otras formas de evaluar, enseñar y desarrollar diferentes actividades, que es posible establecer canales de comunicación que no solamente dependen de los recursos materiales sino del mismo sujeto: “Se aprende a estudiar de otra manera con otros métodos, a usar la tecnología que en la escuela no te enseñan, a poder implementarla tanto en el estudio como en la vida cotidiana”. Otra destaca que aprendió “a estudiar de otra manera, que es necesario tener una rutina para abordar el conocimiento, que es muy preponderante el peso del capital cultural de los alumnos”.

Son conscientes de que van a depender cada vez más de la tecnología, que las herramientas virtuales pueden facilitar el estudio y contribuir al logro de una buena formación profesional, crea códigos y otras formas de organización, pero hay que repensarlas como herramientas y espacios de socialización. Reconocen que existe y siempre existió la deserción y el atraso pedagógico, pero en la presencialidad no se hace tan evidente como se lo percibe en la virtualidad. Por eso la cuestión pasa en cómo flexibilizar y combinar ambos modelos.

La pregunta crítica es si la experiencia adquirida puede capitalizarse para rediseñar un modelo que potencie la presencialidad al tiempo que extraiga lo mejor de la tecnología. El desafío es cómo se repararán las pérdidas de aprendizaje en el caso de los estudiantes más vulnerables, y cómo prepararse con planes de contingencia para evitar los mismos errores en el futuro.

Referencias bibliográficas

Cateria, A., Cardini, A. y Matovich, I. (2022). *El impacto de la pandemia en la educación secundaria en Argentina*. CIPPEC

Claus, A. y Bucciarelli, M. (2022). *Educación en tiempos de pandemia, el gobierno nacional incrementa la inversión educativa*. CIPPEC

Cravero, C. (2020). *Enseñanza Virtual en la Universidad Nacional de Córdoba. La Universidad Entre la Crisis y la Oportunidad*. Editorial Universitaria Nacional de Córdoba y Eudeba

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El Campo de la Investigación Cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa*. Gedisa

Frances, P. (2020). *El Impacto del Covid en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Universidad Entre la Crisis y la Oportunidad*. Editorial Universitaria Nacional de Córdoba y Eudeba

Holman Jones, S. (2015). Autoetnografía. En Denzin, N. & Lincoln, Y. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Gedisa

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

Reynoso, D., Floris, C. y Marcos, J. (2020). Universidad Nacional de Mar del Plata. La epidemia y el impulso a la virtualidad. En *La Universidad Entre la Crisis y la Oportunidad*. Editorial Universitaria Nacional de Córdoba y Eudeba

Fuentes

Boletín SIED (2020). UNMdP. Nro. 2.

Resolución de Decanato N°583/20 (2020). *Plan de Contingencia Académica*. Facultad de Humanidades. UNMdP.

Resolución de Rectorado N°3226/20 (2020). UNMdP.

Resolución de Rectorado N°4825/21(2021). UNMdP

Notas

¹ Lic. en Sociología y Magister en Ciencias Políticas y Sociología. Profesora Asociada de la cátedra Sistema Educativo y Curriculum del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: irenebucci@hotmail.com

² Profesor en Historia (UNMdP). Miembro del grupo de investigación "Historia y Memoria" y del Centro de Estudios Históricos ambos de la Facultad de Humanidades UNMdP. Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Sistema Educativo y Curriculum del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: geraciaugusto@gmail.com

³ Lic. En Ciencias de la Educación y Lic. En Trabajo Social. Ayudante graduada Prácticos de la cátedra Sistema Educativo y Curriculum del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: mariacristina39@gmail.com

⁴ Lic. En Ciencias de la Educación, Prof. en Docencia Superior en Cs. Sociales, Especialista en Tecnología Educativa. Ayudante graduada Prácticos de la cátedra Sistema Educativo y Curriculum del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: zoriamonde@abc.gob.ar