

## Serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas”

Documento 11

# La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia

por Claudia Finkelstein

Mayo de 2020



## **Presentación**

El Programa de Contingencia para la Enseñanza Digital COVID-19 fue diseñado por una comisión asesora coordinada por la Secretaría de Asuntos Académicos de la universidad a partir de la Resolución del Rector *ad referendum* del Consejo Superior N.º 341/209.

Este programa está organizado sobre tres ejes:

- Anticipación de acciones y planificación de la enseñanza
- Comunicación a docentes y estudiantes
- Convergencia del entorno digital adaptado a cada ámbito específico

Esta serie de documentos, “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas”, incluida en el primer eje de trabajo, tiene como propósito ofrecer a los docentes de la universidad recomendaciones, herramientas y, en general, ideas que puedan resultarles útiles para repensar la enseñanza y enriquecer sus aulas virtuales en este período de restricciones.

Algunas de estas aulas, además de ser eficaces mecanismos de vinculación con los estudiantes y de ofrecer en la emergencia distinto tipo de contenidos y actividades, seguramente se convertirán en el centro de experiencias pioneras en enseñanza semipresencial o, como ya se advierte en todas las unidades académicas, constituirán potentes espacios para enriquecer las actividades habituales.

Este desafío –enorme por la magnitud de la emergencia, por su duración y por su alcance global– no encontró a la Universidad de Buenos Aires en un estado de improvisación. La Secretaría de Asuntos Académicos tiene una experiencia de más de treinta años en enseñanza a distancia –UBA XXI fue creada en 1986– y, desde 2008, cuenta con el Citep, un área específica de trabajo en innovación pedagógica, desarrollo de herramientas y entornos tecnológicos, formación docente e investigación en el campo de la tecnología educativa. La importancia de tener en nuestro haber estos desarrollos maduros queda fuera de toda duda.

Estoy segura de que en esta situación por completo inédita encontraremos una oportunidad para volver a pensar la educación universitaria y para renovar su excelencia.

**María Catalina Nosiglia**  
Secretaria de Asuntos Académicos

# La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia

La situación que vivimos a partir de la irrupción del COVID-19 nos ha obligado a repensar las formas de enseñar en la universidad. La no presencialidad se ha impuesto como modalidad alternativa y como un modo de seguir sosteniendo los sistemas formativos. Como docentes, hemos tenido que priorizar objetivos y propósitos, redefinir contenidos y su forma de organización y, fundamentalmente, incursionar en modalidades virtuales que nos permitan mantener algún vínculo con nuestros estudiantes, sin caer en un mero traspaso de información.

No podemos desconocer que la enseñanza en la universidad adquiere particularidades que la diferencian de la de otros niveles del sistema educativo. Las características de la institución (en especial en cuanto a sus funciones sociales y a las relaciones que se generan en su interior), las peculiaridades de sus docentes y del estudiantado y su destino de formación connotan propuestas curriculares y formas de enseñar, desafiando el campo de la didáctica universitaria.

En primer lugar, nuestra universidad es profesionalizante; es decir, forma profesionales que van a desempeñarse en diferentes campos. Esto implica que los contenidos que enseñamos son altamente especializados y obviamente orientados hacia la formación en una profesión de carácter científico, tecnológico o artístico. **Esto nos obliga a pensar qué enseñamos en la universidad y qué significa formar a un profesional.**

Tradicionalmente la universidad ha centrado la formación en los contenidos disciplinares, dejando en segundo término las cuestiones más prácticas, experienciales y aplicadas del saber profesional. Esta manera de concebir la enseñanza superior es coherente con un modelo de racionalidad técnica, que plantea que la mera aplicación de conocimientos técnicos especializados garantiza la resolución de los problemas inherentes a las prácticas profesionales (Schön, 1998). Esta perspectiva está presente en la mayor parte de los currículos universitarios que sostienen, en general, una concepción de la articulación teoría-práctica aplicacionista, y en donde los espacios dedicados al aprendizaje de las prácticas profesionales se ubican en los tramos finales de la formación, una vez que se han aprendido los campos disciplinares (Lucarelli, 2009).

Efectivamente, estos últimos saberes son prioritarios en los espacios curriculares que promueven la adquisición de aprendizajes propios del ejercicio profesional y

hacen foco en la formación de habilidades complejas que incluyen aspectos cognoscitivos, socioafectivos y, a veces, desarrollos psicomotrices específicos. Generalmente estas habilidades son enseñadas a través de la enseñanza directa o el modelado. En muchos casos, obviamente, la enseñanza de estos aprendizajes complejos no queda relegada solamente a los tramos finales del trayecto formativo.

La formación de nuestros estudiantes –considerada en un sentido que integre no solo contenidos disciplinares– siempre se presenta como un verdadero desafío, que se manifiesta con mayor fuerza en tiempos de no presencialidad, cuando las posibilidades de la realización de prácticas reales –ya sea al final de los trayectos formativos o en su devenir– se ve imposibilitada.

Indudablemente, las condiciones de no presencialidad habilitan la realización de propuestas formativas. En este sentido, la enseñanza de los contenidos disciplinares, indispensables en toda formación, son los que resultan de más fácil resolución a través de la virtualidad. Para estos contenidos, las propuestas que van más allá de la sola transmisión de información y que posibilitan poner en práctica habilidades cognitivas de orden superior y el pensamiento divergente deben ser las prioritarias, en tanto se considere el aprendizaje como un proceso de apropiación del conocimiento (Wachowicz, 1995).

Es importante, a la hora de pensar estas propuestas, **considerar a la enseñanza en su perspectiva multidimensional**; es decir, reconocer que en los procesos de enseñar y aprender confluyen factores técnicos, humanos, epistemológicos y políticos. Asimismo, es preciso tener en cuenta la contextualización que supone la incidencia del entorno social y del institucional, el contenido y los actores institucionales involucrados (Candau, 1990): **cada situación de enseñanza es única e irrepetible**.

Desde esta perspectiva, incluir diferentes modalidades de articulación entre la teoría y la práctica permitiría acercarse a la formación de nuestros estudiantes en su sentido integrador. La articulación entre la teoría y la práctica se reconoce como un principio general metodológico que connota los procesos de enseñar y de aprender desarrollados en la universidad (Lucarelli, 2009). Ambos componentes, relacionados dialécticamente, se sintetizan en una praxis que se manifiesta como toda actividad histórica y social, libre y creativa que transforma al sujeto y al mundo. La praxis que da cuenta del conocimiento no como contemplación sino como apropiación del mundo (Kosik, 1967).

Las formas de articulación entre la teoría y la práctica deben tender hacia la generación de procesos genuinos de aprendizaje y también hacia la adquisición de conocimientos, actitudes y formas de operar relativas a la práctica profesional específica. En ese sentido, propuestas de enseñanza que impliquen ejercitación, ejemplificación y resolución de situaciones problemáticas que supongan aplicación de conceptos –si bien valiosas– pueden ser actividades iniciales que permitan al estudiante ir adentrándose en el campo disciplinar y comprobar el grado de

comprensión de los conceptos, teorías, etc. que lo conforman. Este tipo de propuestas implican un bajo grado de orientación hacia el aprendizaje significativo (Lucarelli, 2009).

Asimismo, las propuestas de no presencialidad deberían centrarse en actividades con mayor grado de complejidad que promuevan la autonomía del estudiante en la construcción del conocimiento y estén orientadas a la formación específica en la profesión de destino. El trabajo con casos (en sus diversas modalidades: de resolución, de decisión, de ilustración, incidente crítico<sup>1</sup>) y con problemas, las tareas de producción, el trabajo crítico son actividades posibles de realizar en entornos virtuales.

## **¿Qué sucede con la enseñanza de otro tipo de contenidos en la no presencialidad?**

En cuanto a la enseñanza de procedimientos, destrezas motrices, habilidades prácticas, es necesario señalar que su sola demostración a través de videos no moviliza y mucho menos garantiza su aprendizaje en tanto que quienes aprenden no son reproductores de lo observado. El desarrollo de este tipo de habilidades implica un ejercicio cognitivo que trasciende secuencias mecánicas y rígidas; tampoco se restringen a la esfera técnica, sino que incluyen una gama variada de formas de organización y manejo de la información. Son habilidades que se desarrollan en un contexto concreto y por ende requieren siempre de la guía de un docente que apoye al estudiante, que solucione sus dudas y formule preguntas que ayuden a la representación mental que sustenta la habilidad práctica.

En efecto, para que el estudiante lleve a cabo un análisis reflexivo de los pasos realizados es necesario el sostén del docente y su *feedback* –atento a los procesos mentales de quien hace la práctica–. Los estudiantes no son meros reproductores mecánicos de secuencias: ponen en juego un sistema de autorregulación que les permite reajustar su desempeño a medida que realizan sus prácticas y las integran con otras experiencias.

Por otro lado, lo emocional, lo grupal, el “poner el cuerpo” también forman parte importante del abanico de contenidos implicados en el aprendizaje de una práctica profesional.

Todo lo anterior da cuenta de la complejidad que asume la enseñanza de este tipo de saberes. Cabe entonces preguntarse si en tiempos de virtualidad es posible que nuestros estudiantes realmente los aprendan. Indudablemente hay simuladores con un alto grado de complejidad que facilitan estos aprendizajes (aunque tenemos que

reconocer que no suelen estar al alcance de nuestros profesores), pero la asistencia presencial del docente no puede ser reemplazada.

En cuanto a aquellos contenidos vinculados con lo valorativo, lo actitudinal, lo emocional, las habilidades comunicacionales específicas entre usuario y profesional, característicos de cada campo, en general son aprendidos por imitación en la presencialidad. La formación en este tipo de contenido es aleatoria y está atravesada por las características de quien asume el proceso formativo. Raramente son objeto explícito de la enseñanza y suelen formar parte del curriculum oculto.

No podemos desconocer que los docentes universitarios somos –además de docentes– profesionales que nos desempeñamos en diversos campos y que operamos como modelos de identificación para nuestros estudiantes. A través de nuestras actitudes, formas, estilos y contenidos de la comunicación reflejamos un determinado accionar profesional. Tomar como objeto de la enseñanza este tipo de contenidos, en tiempos de la presencialidad ya resulta –como menos– dificultoso. Indudablemente estas dificultades se acrecientan en la no presencialidad.

Si bien las alteraciones producidas por la situación actual no son de carácter definitivo, es necesario que las propuestas de enseñanza sean productivas y que el esfuerzo realizado por docentes y estudiantes no haya sido en vano y pueda ser capitalizado cuando retornemos a las aulas. Debemos reconocer que esta situación es inédita y que, como tal, nos exige adecuaciones que no revisten el carácter de permanentes.

Nuestros esfuerzos por dar continuidad pedagógica a la formación de nuestros estudiantes seguramente supondrán avances y retrocesos en las propuestas que hagamos. En este sentido, **la reflexión sistemática sobre nuestras prácticas y la explicitación de los presupuestos que sustentan el abordaje metodológico elegido estarán presentes en todo tiempo, más allá de la pandemia.**

## **Notas**

1. “Relato muy breve que presenta una situación grave que requiere una resolución inmediata. El relato omite información importante y finaliza con una pregunta que obliga a tomar posición desde un rol determinado. Tiene como propósito el entrenamiento en la identificación de la información necesaria para reconstruir el contexto, los condicionantes, los protagonistas de la situación y la toma de decisiones desde distintos roles. El material incluye las informaciones complementarias que el docente puede brindar a medida que se le solicita la información. Se utiliza habitualmente en las ciencias de la salud” (Basabe, Leal Falduti y Tornese, 2020).

## Bibliografía de referencia

- Basabe, L., Leal Falduti, B. y Tornese, D. (2020). Diseño de exámenes con ítems de respuesta abierta. *Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. [Sitio web] <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Candau, V. (1990). *Hacia una nueva didáctica*. Editora Vozes.
- Filkenstein, C. (2009). *Estrategias de enseñanza basadas en la problematización: ABP y Método de estudio de casos*. Opfyl-FFyL-UBA.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.
- Lucarelli, E. (2001). *La didáctica de nivel superior*. Opfyl-FFyL-UBA.
- Lucarelli, E. (2009). *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Miño y Dávila Editores.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós.
- Wachowicz, L. (1995). *O método dialético na didáctica*. Papirus.

### Cómo citar este documento

Finkelstein, C. (2020). La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia. *Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. [Sitio web] <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>