

SE ACABÓ, TUVE QUE REHACER TODO

Percepciones y Experiencias Docentes del Tránsito
a la Educación Virtual en la Universidad



Centro Interdisciplinario
PROEIB - Andes



SE ACABÓ, TUVE QUE REHACER TODO

**PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS
DOCENTES DEL TRÁNSITO A
LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN LA
UNIVERSIDAD**

SE ACABÓ, TUVE QUE REHACER TODO

**PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS
DOCENTES DEL TRÁNSITO A
LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN LA
UNIVERSIDAD**

Centro Interdisciplinario PROEIB-Andes



© Centro Interdisciplinario PROEIB-Andes 2021

Decano: Lic. René Rivera Miranda

Dirección Académica: M. Sc. Katerine S. Escóbar Quisbert

Coordinación de la investigación: Pedro Ovio Plaza Martínez

Gestión de la Plataforma Zoom para los Grupos Focales: Alan Jacobs

Moderación de grupos focales:

Grupo Focal 1: J. Fernando Galindo

Grupo Focal 2: Pedro O. Plaza

Grupo Focal 3: Fernando Prada y Marina Arratia

Grupo Focal 4: Vicente Limachi

Transcripción de grupos focales:

Grupo Focal 1: J. Fernando Galindo

Grupos Focales 2 a 4: Equipo de Libertad Pinto

Presentación de resultados de los grupos focales:

Grupo Focal 1: J. Fernando Galindo

Grupo Focal 2: Pedro O. Plaza

Grupo Focal 3: Marina Arratia

Grupo Focal 4: Vicente Limachi

Elaboración final del informe: J. Fernando Galindo

Imagen tapa: Veronica Stella Tejerina

Diagramado: Gabriela J. Rus (T.G.K.)

Deposito legal: 2-1-6208-2021

ISBN: 978-9917-9950-0-5

Explicación de la imagen de la tapa: La ilustración muestra cuatro etapas de la transición de la educación superior presencial a la virtual.

- a) La comunidad educativa antes de la pandemia (parte inferior derecha), existe contacto físico.
- b) El encierro tecnológico, la sensación de abandono y la falta de contacto (parte central inferior)
- c) El florecimiento tecnológico, la construcción de la nueva comunidad tecnológica, refleja en el círculo central de la mano.
- d) Las nuevas habilidades permiten estar conectados con los estudiantes, esto se refleja en las conexiones de cada dedo.

Siglas o Acrónimos

CI PROEIB Andes:	Centro Interdisciplinario PROEIB Andes
CLAROLINE:	Plataforma de aprendizaje y software colaborativo de código abierto y gratuito
COMTECO:	Cooperativa de Telecomunicaciones Cochabamba (desde el 2000)
COVID-19	Coronavirus Disease 19 (Acrónimo en inglés)
FHCE:	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
GOOGLE SUITE:	Conjunto de herramientas ofimáticas y empresariales que Google provee en la nube
IESALC:	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
MOODLE:	Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos Modular
TIC:	Tecnologías de Información y Comunicación
UMSS:	Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia)
UNAM:	Universidad Autónoma de México

UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPA:	Unidad de Producción Audiovisual
UPM:	Unidad de Producción Multimedia
UTI:	Unidad de Tecnología Informática
VIVA:	Empresa de Telecomunicaciones Nuevatel PCS de Bolivia S.A

Agradecimientos

Agradecemos a las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Lic, Rene Rivera (decano) y Mgr. Katerine Escobar (directora académica) por la invitación a realizar este trabajo de investigación que, en esta primera etapa, explora la experiencia docente de desarrollar educación virtual y que en su segunda fase (2021) indagará la experiencia estudiantil.

Agradecemos de manera especial a los colegas docentes de esta facultad que de manera entusiasta participaron del grupo focal realizado el 31 de julio 2020. Sus percepciones y experiencias del tránsito obligado de la educación presencial a la virtual brindaron los insumos fundamentales para comprender algunos pliegues de este complejo proceso en el cual hemos estado inmersos como resultado de la pandemia del COVID-19.

Agradecemos a nuestro colega Alan Jacobs, que de manera desinteresada y entusiasta apoyó la realización del grupo focal con docentes a través de la plataforma de video conferencia Zoom.

Agradecemos al equipo de Libertad Pinto por realizar las transcripciones de los grupos focales de manera expedita, lo cual nos permitió continuar con la investigación sin mucha demora.

Agradecemos a nuestro colega Pedro Plaza por desinteresadamente aportar con fondos personales para la transcripción de las sesiones de los grupos focales y por pacientemente coordinar esta investigación.

Esperamos que este trabajo proporcione algunos insumos para comprender la experiencia docente de desarrollar nuestra labor académica en tiempos de distanciamiento social.

Tabla de Contenido

Siglas o Acrónimos.....	5
Agradecimientos.....	7
Introducción.....	13

Capítulo 1: Contexto Institucional

1.1. El escenario: el semestre 1/2020.....	21
1.1.1. Iniciativas de continuidad académica.....	22
1.1.2. Prohibición institucional de continuidad académica.....	23
1.1.3. Continuidad académica por medios virtuales.....	25
1.2. Capacitación docente para el desafío de la educación virtual.....	27
1.3. Demandas administrativas al docente en la educación virtual.....	28

Capítulo 2. Entorno de Trabajo del Docente Virtual

2.1. Espacio físico de trabajo en el hogar.....	31
2.2. Entorno social de trabajo en el hogar.....	34

Capítulo 3: Condiciones Tecnológicas del Docente para la Educación Virtual

3.1. Equipamiento.....	43
3.2. Conectividad.....	48

Capítulo 4: Competencias Tecnológicas de los Docentes

4.1. La transición: enfrentarse al desafío de ser docentes virtuales.....	55
---	----

4.2. Competencias tecnológicas antes de la pandemia.....	58
4.2.1. Diferencias en competencias tecnológicas.....	59
4.2.2. Experiencias previas en el uso de plataformas.....	62
4.3. Competencias tecnológicas desarrolladas.....	63
4.3.1. Selección de recursos para la enseñanza virtual.....	64
4.3.2. Adaptación de herramientas tecnológicas.....	65
4.3.3 Producción y edición de materiales educativos.....	67
4.3.4. Gestión de plataformas educativas y de clases.....	68
4.3.5. Fortalecimiento de competencias tecnológicas previas.....	70
4.3.6. Desarrollo de habilidades mentales y multiactividad.....	71
4.3.7. Valoración de la práctica docente y situación del estudiante.....	72
4.3.8. Diferenciar la educación presencial y virtual.....	74

Capítulo 5: Estrategias Didácticas en la Educación Virtual

5.1. Factores que influyen en las estrategias didácticas docentes.....	77
5.2. Estrategias didácticas desplegadas en la educación virtual.....	79
5.2.1. Los abandonadores o dejados.....	80
5.2.2. Los intuitivos.....	81
5.2.3. Los continuadores.....	82
5.2.4. Los híbridos.....	83
5.2.5. Los empáticos.....	83
5.2.6. Los adecuadores.....	85
5.2.7. Los invertidos.....	86

5.2.8. Los sistemáticos.....	87
5.2.9. Los Netinvestigadores.....	89
5.2.10. Los artísticos.....	90
5.2.11. Los interaccionadores.....	91
5.3. Síntesis de las características de las estrategias didácticas.....	93
5.4. Clasificación de las estrategias didácticas.....	95

Capítulo 6. Necesidades y Desafíos Futuros

6.1. Sistematizar la experiencia de educación virtual.....	97
6.2. Ajustes en las asignaturas.....	98
6.3. Plasmar el enfoque y estrategia presencial en el ámbito virtual.....	100
6.4. Desafíos institucionales.....	101
6.5. Preocupaciones respecto a los estudiantes.....	103
6.6. Ajustar actitudes en el ámbito virtual.....	104
6.7. Reflexionar sobre el horizonte de la educación virtual.....	106
6.8. Capacitación y desarrollo de competencias tecnológicas.....	107

Capítulo 7: Conclusiones

7.1. Sobre el contexto institucional.....	111
7.2. Sobre el entorno inmediato de trabajo.....	112
7.3. Sobre las condiciones tecnológicas.....	113
7.4. Sobre las competencias tecnológicas.....	114
7.5. Sobre las estrategias didácticas en la modalidad virtual.....	115
7.6. Sobre las necesidades y desafíos futuros.....	116

Capítulo 8: Propuestas para encarar la educación virtual en el futuro

8.1. A nivel institucional.....	117
8.2. A nivel facultativo.....	118
8.3. A nivel de la práctica docente.....	121
Referencias.....	125

Lista de Tablas

Tabla 1: Vínculo trabajo académico-familia en el espacio del hogar....	35
Tabla 2: Continuum de la convivencia trabajo académico-familia.....	41
Tabla 3: Tipología docente en función de acceso a equipo.....	48
Tabla 4: Competencias tecnológicas de los docentes antes de la pandemia.....	63
Tabla 5: Comparación de competencia tecnológicas previas y desarrolladas.....	75
Tabla 6: Estrategias docentes y características.....	93
Tabla 7: Clasificación de estrategias docentes.....	96
Tabla 8: Continuum de actitudes docentes ante la educación virtual.....	106

Anexos

Anexo 1: Carta abierta del rector de la UMSS a las empresas de internet.....	129
Anexo 2: Comunicado RRPP 15/20: capacitación en plataforma educativas.....	130

Introducción

Con mucho esfuerzo estoy encarando mis clases virtuales... 20 años de experiencia dando clases presenciales, se acabó, tuve que rehacer todo (docente Universidad Mayor de San Simón)

La cita precedente, expresa bien la experiencia del tránsito de la educación presencial a la virtual de gran parte de los docentes en la educación superior y en la educación en general en nuestro medio. Una transición que ha demandado mucho esfuerzo y que en muchos casos ha puesto fin a décadas de experiencia de educación en las aulas, la cual debe reinventarse para enfrentar los desafíos de la educación virtual.

La educación superior virtual es relativamente nueva. Sus inicios datan de fines del siglo XX y se funda en experiencias de las escuelas a distancia para resolver la cobertura escolar en áreas distantes y dispersas de difícil accesibilidad y baja densidad poblacional. A partir de las décadas de 1980 y 1990, con el desarrollo y ampliación del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la educación superior en línea o virtual comienza a tener un crecimiento constante, o se combina con la educación presencial en la modalidad denominada clases semi-presenciales. En contextos con buena conectividad y disponibilidad de equipamiento tecnológico, se crean universidades enteramente virtuales, como la Universidad de Phoenix, Arizona, Estados Unidos (fundada en 1976) que

oferta cursos y programas de estudio completamente en línea cruzando fronteras geográficas nacionales.

A pesar de su continuo crecimiento, hasta fines del 2019, la educación virtual constituía una opción, o un complemento a la educación superior presencial. Con el surgimiento y expansión de la pandemia del COVID-19 (diciembre 2019 a la fecha), que obligó al mundo entero al enclaustramiento y aislamiento, la educación virtual se ha convertido en una de las alternativas más importantes para la continuidad de las actividades educativas, como lo sugieren recientes documentos de la UNESCO y IESALC-UNESCO, alternativa que sin embargo no está exenta de dificultades y desafíos.

... debido al COVID-19 más de 1.5 billones de estudiantes en 165 países dejaron de asistir a los centros educativos forzando a la comunidad académica global a explorar nuevas maneras de enseñanza aprendizaje incluyendo la educación en línea y a distancia. (United Nations Organización for Culture and Education, 2020)

Los cierres, como medida para contener la pandemia de Covid-19, han llevado a un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. Los obstáculos son múltiples, desde la baja conectividad y la falta de contenido en línea, alineado con los planes de estudio nacionales, hasta un profesorado no preparado para esta “nueva normalidad”. (IESALC-UNESCO, 2020, pág. 5)

En respuesta a la llegada del COVID-19 a Bolivia y su inicial expansión, desde mediados de marzo del 2020, el gobierno nacional decreta una cuarentena para precautelar la salud de la población que determina también el cierre de establecimientos educativos en todos sus niveles y la promesa de continuidad a través de la educación en línea. Sin embargo, la adopción de la educación virtual en las instituciones de educación superior es dispar. Las instituciones privadas rápidamente realizan la transición de la educación presencial a la virtual, en tanto que las instituciones públicas

se mueven entre la ambigüedad de iniciar actividades virtuales y la espera de reanudar pronto actividades presenciales. Cuando estas últimas finalmente asumen la transición, enfrentan muchas dificultades y de todo orden.

La globalización de la educación virtual en todos los niveles genera en la opinión pública posturas a favor y en contra. Unos que ven la incorporación de nuevas tecnologías en la educación superior como una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes; y otros que ven la educación virtual como otra manera de profundizar las diferencias de acceso a la educación. A propósito de esta tensión es ilustrativa la siguiente afirmación realizada en un medio escrito de la ciudad de Cochabamba:

Cambiamos la “gia” de demagogia por la “gía” de la tecnología en todo nuestro sistema de educación (primario, intermedio y superior) y pensemos de una vez en unificar a nivel nacional un solo sistema de acreditación de la calidad educativa superior. Solo de ese modo será posible que las universidades públicas y las privadas se beneficien mutuamente de buenas prácticas. Debemos dejar de manejar a la educación universitaria con la mentalidad de los siglos XIX y XX, y trabajar de una vez para subirnos a la autopista de la digitalización en la educación (Villegas Zamora, 2020)

El autor se inclina por la postura de que la tecnología es la respuesta a la crisis educativa generada por la pandemia. Sin embargo, pasa por alto que detrás de esta respuesta se esconden todavía desigualdades que en la práctica ponen límites estructurales a esta alternativa, expresadas por ejemplo en la falta de conectividad, de contenidos en línea y un profesorado con todavía limitadas competencias para este tipo de educación, como bien sugiere el documento de la IESALC-UNESCO, citado anteriormente. Sin embargo, no cabe duda que, a nivel global y nacional, la pandemia plantea a las instituciones de educación superior interrogantes cruciales tales como:

¿Qué cambios inmediatos son necesarios para dar continuidad a la enseñanza e investigación en las instituciones de educación superior?

¿Qué cambios de largo plazo son necesarios para incorporar la educación virtual como parte de la oferta educativa de las instituciones de educación superior?

¿Qué cambios se requieren para que los egresados que estaban empleados puedan mantener sus empleos y lo estudiantes a punto de egresar puedan acceder a empleos?

¿Qué cambios son necesarios en el modelo de trabajo de las instituciones de educación superior para responder a las cambiantes posibilidades de los padres de familia y de estudiantes de pagar y de acceder a la educación superior?

¿Qué ajustes a nivel macro son necesarios para regular y facilitar la calidad de la educación superior en tiempos de cambio? (United Nations Organization for Culture and Education, 2020).

Considerando estas interrogantes generales como telón de fondo, la presente investigación explora una parte de la primera pregunta: los ajustes y adecuaciones inmediatas necesarias para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia. La pregunta guía es *¿cómo los docentes y estudiantes experimentan y adecuan su incorporación forzada a la educación virtual en este contexto de pandemia?*

En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS, se desconocía la situación de acceso y uso de herramientas digitales por parte de la comunidad estudiantil y docente para efectivizar la educación virtual. Ante esta situación, en mayo del 2020, se solicitó a docentes y estudiantes de la Facultad el llenado de una encuesta sobre su “disponibilidad y acceso a recursos tecnológicos e informáticos, condiciones

formativas y actitudinales para desarrollar procesos educativos mediados por entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y otras aplicaciones”. Este estudio de tipo cuantitativo reveló las dificultades de acceso a internet y la falta de equipos de los estudiantes, también ofreció datos sobre las diferencias en el nivel de competencias y el uso de herramientas tecnológicas de los docentes, para desarrollar su cátedra en la modalidad virtual. Continuando con esta línea de indagación, la presente investigación apunta a conocer el proceso de adecuación y adaptación de la comunidad académica a la educación superior virtual.

Por encargo de la Dirección Académica de la FHCE, esta investigación fue asumida por el equipo de investigadores del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, que en su primera fase (2020) centró atención en la experiencia docente y en su segunda fase (2021) centrará atención en la experiencia de los estudiantes.

Metodológicamente, la presente investigación adopta el enfoque cualitativo para indagar cómo la comunidad docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación “piensa, siente, hace, sabe y habla” (Gibbs, 2012) sobre su experiencia de educación virtual durante el semestre 1/2020 (mayo a agosto). La investigación se planteó los siguientes objetivos:

- a) Describir las condiciones tecnológicas y de organización/gestión en las cuales los docentes desarrollan actualmente la educación superior virtual en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- b) Identificar las competencias tecnológicas de los docentes en el uso de herramientas digitales para la educación virtual.
- c) Describir las estrategias didácticas de los docentes en la modalidad de educación superior virtual.
- d) Identificar las necesidades y desafíos de los docentes para encarar la educación virtual en un futuro inmediato.

En esta primera fase del estudio, se recolectó información mediante grupos focales virtuales con docentes de la FHCE, haciendo uso de la herramienta de videoconferencia Zoom. En la gestión de la videoconferencia recibimos el apoyo de Alan Jacobs, Oficina Educativa de la FHCE, a quien agradecemos por su colaboración.

El método del grupo focal, o entrevista grupal, se utilizó para conocer las actitudes, percepciones, creencias y opiniones de los docentes sobre sus experiencias de enseñanza y aprendizaje en la modalidad virtual durante el semestre 1/2020¹.

La organización del grupo focal siguió la siguiente secuencia:

- a) Invitación abierta a los docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a través de Dirección Académica para participar del grupo focal virtual. Esta invitación fue realizada en los Chats WhatsApp “*Dirección Académica*”, en la cual participan 199 docentes y *Asociación de Humanidades*, del cual participan 202 docentes
- b) El día de la actividad, se inició con una introducción general a la actividad presentando los objetivos de la investigación y del grupo focal, los temas a tratar y la metodología a seguir.
- c) A medida que los docentes se iban uniendo a la reunión virtual Zoom, se fueron conformando 4 grupos de 8 a 10 personas. Un docente investigador del PROEIB Andes cumplió el rol de moderador en cada grupo. En total participaron de los grupos focales entre 35 a 40 docentes.

1 Si bien, como lo sugiere la literatura, “Los grupos focales, (...) no son un foro de debate, terapia, o una oportunidad para una sesión educativa” (Rankin et al, 2014), dada la situación extrema creada por la pandemia, en parte los grupos focales sirvieron como un momento de encuentro virtual terapéutico entre docentes, luego de un largo tiempo de encierro. Los participantes dedicaron una parte del tiempo a expresar sus experiencias y vivencias más generales del COVID, lo cual redujo el tiempo para la actividad. Asimismo, los moderadores, en algunos casos, intervinieron demasiadas veces en la sesión.

- d) En cada grupo focal, los participantes respondieron, reflexionaron y dialogaron sobre las siguientes temáticas:
- Las condiciones tecnológicas y de organización/gestión en las cuales los docentes desarrollan la enseñanza virtual en la FHCE.
 - Las competencias de los docentes en el uso de herramientas digitales.
 - Las estrategias didácticas que utilizan en la modalidad virtual.
 - Las necesidades, aciertos (experiencias positivas) y desafíos que conlleva el desarrollo de una educación virtual.
- e) Los moderadores plantearon preguntas a los participantes para aclarar y ampliar puntos poco desarrollados, pero importantes para alcanzar una mayor profundidad en la recolección de información.
- f) Cierre, cada moderador agradeció la participación en los grupos focales y se anunció la posibilidad de una próxima sesión de reflexión.

Las sesiones de los cuatro grupos focales fueron grabadas por los moderadores y posteriormente transcritas textualmente. Con base a los textos se procedió a la categorización de la información, y luego a la redacción del informe.

Los resultados se organizan en 8 capítulos: 1) contexto institucional 2) entorno inmediato de trabajo, 3) condiciones tecnológicas, equipamiento y conectividad al internet, 4) competencias y habilidades tecnológicas, 5) estrategias didácticas, 6) necesidades y desafíos, 7) conclusiones y sugerencias y 8) propuestas para encarar la educación virtual. En los anexos se incluye información adicional

CAPÍTULO 1

CONTEXTO INSTITUCIONAL

En este capítulo, nos referimos al contexto institucional de la Universidad Mayor de San Simón, focalizando atención en tres aspectos: 1) el escenario del semestre 1/2020, 2) la capacitación docente para afrontar los desafíos de la educación virtual, y 3) las demandas administrativas de gestión del proceso enseñanza aprendizaje.

1.1. El escenario: el semestre 1/2020

Desde el punto de vista de la actividad académica, el semestre 1/2020 atravesó por tres momentos: 1) actividades académicas presenciales desde fines del mes de febrero a mediados de marzo, 2) cese de actividades académicas por declaratoria de cuarentena e intentos de dar continuidad a las mismas por iniciativa docente, desde mediados de marzo al mes de abril y 3) reinicio de actividades académicas, desde inicio del mes de mayo hasta mediados de agosto, pero en la modalidad virtual.

La actividad académica presencial inició de manera formal el 26 de febrero, aunque en la práctica las clases se iniciaron el mes de marzo. Hasta la declaratoria de cuarentena por la pandemia del coronavirus y el cierre de las instituciones de educación superior (al medio día del 19 de marzo), aproximadamente se tuvo dos semanas y media de actividad académica presencial.

De inicio, se asumió que la medida de cuarentena duraría un par de semanas (domingo 22 de marzo al domingo 5 de abril), y que luego de las mismas se retornaría a la actividad académica presencial. Sin embargo, la medida se amplió, primero hasta 31 de abril, y posteriormente hasta el 10 de mayo. El 11 de mayo se dio inicio a la “cuarentena dinámica” que permitía el retorno de ciertas actividades bajo medidas de bioseguridad.

En este escenario de incertidumbre, la UMSS asumió distintas posturas respecto a la continuidad académica: 1) continuidad académica por medios digitales a iniciativa de los docentes, 2) prohibición institucional de la actividad académica, y 3) determinación institucional de continuidad académica por medios virtuales. A continuación, se describen estas posturas.

1.1.1. Iniciativas de continuidad académica

Al inicio de la cuarentena, la continuidad académica fue iniciativa de los docentes para no cortar el proceso educativo en el semestre, con la esperanza de un pronto retorno a la actividad presencial. En este proceso hicieron uso de recursos tecnológicos que ya utilizaban anteriormente, como redes sociales (WhatsApp y Facebook) y algunos a través de plataformas educativas (Moodle). Como se verá posteriormente (véase capítulo cuatro, competencias tecnológicas), en la educación presencial antes de la pandemia, las redes sociales eran utilizadas como medios de comunicación y de intercambio de información, y durante la cuarentena comenzaron a asumir una función educativa, como lo sugiere el siguiente testimonio de un docente.

Bueno, mi experiencia, en este contexto, yo estaba haciendo ya hace años a los chicos un apoyo a través del WhatsApp, estaba armando al principio de cada semestre (...) y así he estado enviando la bibliografía, PDF a través del WhatsApp, (...). Entonces, cuando ha venido la cuarentena ya tenía conformado los grupos de WhatsApp, todos mis alumnos, los grupos y demás. No había utilizado antes el Moodle, ni el Classroom ni otro

entorno virtual, solo el WhatsApp y esa era mi experiencia limitada. (...) a través del WhatsApp yo les planteé un trabajo escrito y pudieron (...), me entregaron un trabajo escrito, un proyecto y les di todas las características del proyecto y podían mandarlo al WhatsApp, pero me di cuenta que (...) ya tenía más de 800 páginas que las fui imprimiendo en papel reciclado en mi casa, usé impresora porque no me gusta leer en la pantalla... (docente varón)

Este testimonio ilustra los intentos de dar continuidad al proceso educativo a través de redes sociales utilizadas para enviar directrices de actividades y recibir trabajos de los estudiantes. El hecho que el docente haya impreso los trabajos de sus estudiantes, muestra su apego al texto, propio de la educación presencial y posiblemente su expectativa de devolver los trabajos con comentarios y sugerencias a los estudiantes a la finalización de la cuarentena.

1.1.2. Prohibición institucional de continuidad académica

Sin embargo, las iniciativas docentes de continuar la actividad académica, chocaron con las **directrices institucionales** emanadas de las máximas autoridades de la Universidad Mayor de San Simón (rector y vicerrectora) que primero “**permitían**” y posteriormente **prohibían** la continuidad académica a través de medios tecnológicos en nombre de la equidad educativa con estudiantes con limitaciones de acceso o tenencia de equipo tecnológico y conexión a internet que restringía sus posibilidades educativas. El comunicado 10/20 del Departamento de Relaciones Públicas de la Universidad del 1 de abril 2020 evidencia esta postura institucional.



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
Ciencia y Convivencia
DESDE 1832

COMUNICADO

RRPP 10/20

La Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento de la cuarentena dispuesta en todo el territorio nacional en el marco del estado de emergencia sanitaria por la pandemia del Coronavirus, COVID-19, y priorizando la protección de la salud y la vida de los miembros de la comunidad universitaria y de la población, ha suspendido todas sus actividades.

Ante estas circunstancias, la UMSS asume que la implementación de entornos virtuales de aprendizaje, como modalidad educativa, se ha visto perjudicada por desigualdades en el uso y acceso a internet en Bolivia, factores sociodemográficos o de falta de equipamiento, que ponen en evidencia la existencia de una profunda brecha digital en nuestra comunidad.

Por lo anterior, la UMSS:

- 1. RATIFICA LA DECISIÓN DE SUSPENDER EL USO DE PLATAFORMAS VIRTUALES PARA EL AVANCE DE MATERIA Y EVALUACIONES**, en todas las unidades académicas, así como la determinación de **REPROGRAMAR EL CALENDARIO ACADÉMICO para la gestión 2020**.
- Desestima el planteamiento de las asociaciones facultativas de docentes, que pretenden promover el avance de materia a través de plataformas virtuales, *flexibilizando el trato a estudiantes que no pueden acceder a internet*, por ser atentatorio y discriminatorio para el estamento estudiantil -por la citada brecha digital.
- Considera que, dadas las circunstancias, el uso de plataformas virtuales debe ser tomado en cuenta únicamente para refrescar el conocimiento.

Cochabamba, abril 1 de 2020

RECTORADO - VICERECTORADO

Departamento de Relaciones Públicas y Protocolo UMSS 2020 ©

Esta postura institucional, primero de apertura y luego de cierre a la continuidad de la actividad académica fue percibida de distintas maneras por los docentes de la FHCE que apostaron por la continuidad:

En todo este proceso (...) este tipo de comunicados que eran tan contradictorios unos de otros me hacían sentir que parecía que la universidad no tenía la menor idea, o las autoridades no tenían la menor idea de cómo encarar el proceso como este; (...) Entonces, (...) lo he encarado sola desde el principio y antes de que nos den cursos de formación tan rápidos. Así que no he sentido ningún acompañamiento por parte de la institución a excepción de sus comunicados para entregar obligatoriamente esto o aquello o lo último que era “no hagan videoconferencias” y luego que “si mejor hagan videoconferencias porque los estamos observando” o “estamos controlando si hacen o no hacen”. Eso ha sido la parte más negativa. (docente mujer)

... antes que nos ordenen que no hagamos clases virtuales ya había creado aulas virtuales para todas mis materias. Estuvimos avanzando felices

y luego vino la orden “*Nadie debe trabajar*” listo cortamos todo, nos seguimos chateando por WhatsApp. (docente varón)

Entonces, cuando se intentó cerrar la universidad, de las autoridades vino la orden que se interrumpían las clases virtuales, yo me rebelé ante esa situación porque creía, consideraba, que si cancelaban las clases virtuales era como apagar una habitación, era como entrar a una habitación y apretar el interruptor y hubiera quedado en una ceguera total la universidad, es decir, yo creo que era, yo pienso la muerte de la universidad. (docente varón)

La prohibición de continuar con las actividades fue percibida como una limitación institucional de “*cómo encarar la educación virtual*” y abandono del docente a tomar iniciativa propia, en el primer caso; como un “*corte del proceso educativo*” en el segundo caso, y como “*la muerte de la universidad*” en el tercer caso. A pesar de estas instructivas que desincentivaron, desautorizaron y amenazaron a los docentes de ser pasibles de procesos, algunos docentes intentaron dar continuidad a la actividad académica, como expresión de su vocación académica y compromiso con la educación superior.

Sin embargo, la segunda ampliación de la cuarentena en el país, hasta el 10 de mayo 2020, finalmente contribuyó a que las autoridades de la Universidad Mayor de San Simón comenzaran a *considerar* primero y luego *asumir* el desafío de desarrollar actividad académica de manera virtual.

1.1.3. Continuidad académica por medios virtuales

Hasta el 10 de abril del 2020, las autoridades de la UMSS se encontraban todavía en la incertidumbre de *retornar a la modalidad presencial o comenzar a desarrollar actividades académicas a través de la modalidad virtual*. El comunicado 14/20 del Departamento de Relaciones Públicas (véase debajo) de la UMSS considera ambos escenarios: 1) el escenario de retorno, considerando las medidas de bioseguridad pertinentes a la situación de pandemia, y 2) el escenario virtual. En términos del proceso que siguió la UMSS, el planteamiento del segundo escenario,

expresa la apertura de la UMSS al desafío de la educación virtual, apertura que representa un avance en relación a la postura anterior: prohibición de actividades académicas en la modalidad virtual. Se comprende que, dada la situación de incertidumbre, hasta ese entonces, las autoridades universitarias todavía consideraban la posibilidad que la universidad retornaría a la actividad presencial.



COMUNICADO RRPP 14/20

En relación al comunicado RRPP 12/20 emitido el 9 de abril, en el que se dan a conocer lineamientos generales para retomar las actividades académicas en la UMSS, es necesario puntualizar que existen dos escenarios posibles que deben ser comprendidos:

- 1° En caso de que la cuarentena, por disposición nacional, termine el 15 de abril,** el retorno a las actividades académicas en la UMSS tendrá que darse tomando previsiones para evitar aglomeraciones y posibles contagios, por lo que se tendrá que implementar un sistema mixto de clases presenciales y no presenciales (virtuales). Asimismo, la Universidad tendrá que adoptar todas las medidas de bioseguridad aconsejadas, como instalación de cámaras de desinfección en lugares estratégicos, desinfección permanente de ambientes universitarios, registro manual de asistencia docente y otras.
- 2° En caso de que la cuarentena se amplie,** las clases (actividades académicas) tendrán que desarrollarse en entornos virtuales, **siempre y cuando se logre la dotación de Internet gratuito para todos, principalmente para los estudiantes.** Sin embargo, este aspecto deberá ser considerado en cada Facultad para tomar las decisiones más apropiadas, de acuerdo a su naturaleza y características propias.

Cochabamba, abril 10 de 2020

RECTORADO - VICERRECTORADO

 Tiempo Universitario - UMSS  Departamento de Relaciones Públicas y Protocolo UMSS 2020 ©

Es interesante que el segundo escenario planteado en este comunicado, *desarrollo de actividades en entornos virtuales*, enfatice la condición de conectividad gratuita para estudiantes y docentes, pero delegando inicialmente la responsabilidad de brindar este acceso a las facultades y no así a las autoridades de la universidad.

Finalmente, con la tercera ampliación de la cuarentena hasta el 10 de mayo, las autoridades universitarias, comienzan a *asumir la*

inevitabilidad de continuar sus actividades académicas en la modalidad virtual y comienzan a crear las condiciones para ello. El mismo día que las autoridades nacionales de gobierno tomaban la decisión de ampliar la cuarentena (martes 14 de abril 2020), el rector de la Universidad Mayor de San Simón, publica una Carta Abierta dirigida a las empresas proveedoras de servicios de internet (Véase Anexo 1) solicitando un “*Plan de Acceso Gratuito a Internet para los estudiantes únicamente para el desarrollo de actividades académicas*”. Esta carta, representa un cambio de posición en relación al comunicado anterior que dejaba la responsabilidad de buscar acceso a internet a las facultades.

Finalmente, durante las dos últimas semanas del mes de abril, se comenzará en la UMSS un proceso de capacitación de docentes para dar continuidad a la actividad académica por medios digitales.

1.2. Capacitación docente para el desafío de la educación virtual

A partir de la ampliación de la cuarentena y la decisión de iniciar el 4 de mayo 2020 actividades virtuales en la UMSS, se inicia un proceso de capacitación de docentes y estudiantes a nivel institucional, facultativo, y de iniciativa personal de los docentes y estudiantes.

La semana del 13 al 17 de abril 2020, con el apoyo de la Facultad de Ciencias y Tecnología y de la Escuela Universitaria de Postgrado, se desarrollan en la UMSS cursos masivos de capacitación en las plataformas educativas Moodle y Google Classroom, que no tienen precedentes en la historia de la universidad (Véase Anexo 2). Para ello, 1) se desarrollan materiales educativos para docentes y estudiantes accesibles desde el sitio web <https://clasesvirtualesumss.site/>, y descargables en formato PDF, 2) se procede a la apertura de correos institucionales para docentes en el dominio Gmail, con la extensión umss.edu, para el acceso a las herramientas del Google Suite, 3) se suben videos tutoriales sobre las plataformas Moodle y Google Classroom disponibles en YouTube y 4) se proporciona asistencia

continúa al usuario, o participantes del curso, vía la red social WhatsApp (70788384, 72256746, 60398590 y 65752922).

También, a nivel facultativo se comenzó a brindar cursos de capacitación a docentes y estudiantes a través del Departamento de Postgrado. Por ejemplo, la semana del 22 de abril 2020, el Departamento de Postgrado de la FHCE, ofrece el curso “*Nivel Básico Introducción al Aula Virtual Moodle para uso docente*” (<http://mooc.posgradofhyce.org/login/index.php>). Al mismo tiempo, para facilitar el acceso de los estudiantes a las plataformas educativas, hasta finales de abril (24 de abril 2020) se matriculó cerca de 7 mil estudiantes, proceso que planteo desafíos y dificultades, no solo a los técnicos de la Unidad de Tecnología Informática (UTI) de la FHCE, sino también a docentes y estudiantes por la novedad de gestionar las clases a través de las plataformas Moodle y Classroom.

Finalmente, ante el desafío de la virtualización de la actividad académica, docentes y estudiantes inician un proceso de formación por iniciativa propia, como lo expresa una docente mujer: “*He podido sobrellevar todos los aspectos en cuanto a mis competencias, mis recursos que en todo caso son recursos que los estamos buscando nosotros, a cuenta nuestra*”.

1.3. Demandas administrativas al docente en la educación virtual

Con el proceso de virtualización de la actividad académica, institucionalmente se plantearon a los docentes demandas administrativas de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, antes inexistentes en la educación presencial. Entre ellos 1) proporcionar datos de la plataforma o plataformas educativas a ser utilizadas en sus cursos, la dirección web de las mismas, y las herramientas tecnológicas a través de la cuales mantendría comunicación con los estudiantes; 2) el llenado de formulario virtual de asistencia; y 3) el llenado de notas directamente en el sistema Websis de la universidad. Estas demandas administrativas generaron trabajo adicional para los docentes, y despertó percepciones diferentes entre los mismos,

como se expresa en los siguientes testimonios de dos docentes mujeres respecto a los comunicados de la FHCE y formularios de asistencia:

Por favor quisiera decir algo más, quisiera pedir a las personas que están en puestos de decisión en la facultad que sean un poco más flexibles y más tolerantes, así como lo son con los estudiantes. Yo francamente me he sentido muy agobiada de tanta circular, entre tantas cosas, no me da hacer los formularios, 24/7 este semestre. Entonces sí se puede ser tolerante con tantos estudiantes, de no exigir tampoco a los docentes, de no estresarnos tanto, vernos como colegas, como amigos y no tanto como empleados. Sé de lo mucho que hacemos y todos nosotros queremos hacerlo bien, pero creo que necesitamos un poco de ayuda. (docente mujer)

Yo creo que está bien las circulares, todas esas circulares y formularios creo que nos ha ayudado a hacer planificación, hay que ayudarnos. Pero creo que el problema está en que no nos vemos, es diferente, lo vemos como una exigencia, pero cuando lo haces realmente te facilita, pero cuando lo haces de una manera tan impersonal las circulares, efectivamente choca, pero antes era una tensión, ¿Cuándo?, ¿cuándo lo hago?, ¿cuándo trabajo? y lo que implica todo eso. Entonces habría que tratar de enviar las circulares de otra manera, de un encuentro, de una explicación, que no creo que sea demasiado perder, creo que es mejor a que no tensionarnos, y entremos en esa agresión en la que hemos estado en los intercambios. (docente mujer)

En estos casos se ve claramente dos percepciones sobre las circulares y el requerimiento del llenado del formulario virtual de asistencia. En el primer caso se percibe como una tarea agobiante y en el segundo caso como una herramienta que ha ayudado en la planificación.

CAPÍTULO 2

ENTORNO DE TRABAJO DEL DOCENTE VIRTUAL

Con el distanciamiento social impuesto por la cuarentena y el cierre de las instituciones educativas, el hogar se ha convertido en el espacio de trabajo de los docentes. En este capítulo se describe las perspectivas de los docentes participantes del grupo focal respecto a dos dimensiones de este tema: 1) el espacio físico de trabajo en el hogar, y 2) el entorno social de trabajo en el hogar.

2.1. Espacio físico de trabajo en el hogar

Respecto al **espacio físico de trabajo en el hogar**, se evidencian dos situaciones, 1) docentes que indican tener un espacio físico adecuado para desarrollar su actividad académica, y 2) docentes que, por circunstancias de la pandemia, desarrollan su actividad académica en situación de transición. En el primer caso, los docentes indican sentirse satisfechos con sus espacios físicos de trabajo:

... en cuanto al entorno, seguramente es un entorno favorable, porque en nuestra casa estamos solo mi esposo y yo, tengo mi escritorio, por lo tanto, tengo acomodado todo ahí a la mano y aparte, bueno hay el ruido que hacen los perros no, como esto es un lugar alejado, pero tampoco interfieren demasiado. (docente mujer)

yo también estoy igual que [la colega], vivo sola con mi esposo, eh también tengo todo lo necesario, (...) mi escritorio lo hemos traído al segundo piso arriba, al dormitorio de mi hijo, y lo único que tengo que [hacer es] subir y bajar por libros, pero no he tenido ningún problema, tengo espacio, tengo todo, (...) cierro mi puerta y puedo trabajar tranquilamente y libremente. (docente mujer, añadidos nuestros)

... respecto al espacio estoy bien, yo también había previsto. Tengo mi espacio exclusivo donde tengo mis equipos, mi computadora, compartimos en algún rato aquí con mi esposa con mis hijos, es un estudio y no he tenido casi ningún problema. (docente varón)

En el ámbito físico no tengo dificultades, porque tengo un altillo instalado que me construí en la casita, tipo estudio. Entonces ahí es mi cueva digamos no, me subo ahí y estoy digamos aislado de mi familia, de todo y tengo mi computadora, mis libros todo a la mano, solo míos digamos ¿no? Entonces en el entorno físico no tengo dificultad, aunque al principio estaba en mi sala, etc., etc., y me di cuenta que era una interferencia, pero aproveche que tengo altillo (docente varón).

Ningún problema con el espacio, porque también cuento, como muchos de nosotros, con un espacio exclusivo en la casa para trabajar. De repente, el ambiente externo ha generado un tipo de dificultad, ruidos, las movi- lidades pasando, eh las ventas móviles que pasan con los megáfonos, etc. Que son externos al ambiente mismo en el que yo realizo alguna actividad académica, en el caso este de nuestras clases virtuales (docente varón)

Bueno para mí ha sido, yo vivo solo con mi hijo. Entonces aquí en mi escri- torio me siento cómodo, y me he dado cuenta de que en este tiempo había abandonado en parte mi escritorio, y con la pandemia bueno estoy aquí, en el sentido de que estoy bien y hasta puedo amanecer, un día ha llegado el sol y he dicho, uy y ahora he echado a perder el día, porque cayeron los ra- yos del sol al patio y yo decía, no puede ser, porque me entusiasmé leyendo (...) Me gusta, nadie molesta, estoy aquí con mucho afecto. Ya he regulado

mis horas de dormir, porque al principio me ha afectado, ya tengo mi manita para mis pies y con eso estoy contento. (docente varón)

Yo vivo solo en la casa. Entonces puedo trabajar en múltiples ambientes, y me he dado cuenta que a veces tengo una computadora en cada cuarto y ahora estoy trabajando solo con esta computadora nueva que tengo y bueno a veces también trabajo en el jardín, afortunadamente vivo en una esquina, donde el sol está dando todos los días y de hecho hoy pensaba, estar ahí, ya instalé afuera una pequeña mesita en el jardín, y pensaba estar ahí. (docente varón)

Estos docentes indican tener espacios adecuados para el desarrollo de sus actividades académicas. En su mayoría espacios de trabajo exclusivos y en un caso múltiples espacios, debido a que vive solo en la casa. En algunos casos han realizado adecuaciones menores, como por ejemplo mover escritorio o libros a sus espacios de trabajo, pero en general este grupo de **docentes** se sienten **satisfechos** con su entorno físico inmediato de trabajo, excepto por factores externos al hogar como los ruidos realizados por los altavoces de los vendedores ambulantes o los animales del lugar. Interesantemente, en todos los casos, es reducido el número de personas con las que conviven en el hogar, solo las parejas, o un hijo o hija.

En algunos casos, por circunstancias de la pandemia, los docentes desarrollan su actividad académica en **situación de transición**, como lo expresa el siguiente testimonio:

en mi caso se ha presentado algo muy particular, estábamos en vísperas de hacer traslado, eh y hemos encajonado todo, libros, etc. y nos llega la pandemia no, ¿ni cómo?, o sea sacar de las cajas, verdad así que a improvisar eso (...) En estos momentos estoy viviendo donde mi mamá, eventualmente, bueno mis hermanos me han proporcionado un rinconcito (...) aquí detrás mío hay una pizarra, hemos instalado no. Entonces es para mí y para mis sobrinos, no, vienen a dibujar, a utilizarla. Pero miren a nivel personal, yo les digo no tengo dificultad en el sentido de, y eso les comparo a nivel muy personal como amigos, yo de joven podía estudiar, podría

haber música, cumbia, con bullicio, tengo mucha facilidad y capacidad para concentrarme no, aunque tenga un alboroto no, talvez eso eh por mi propia forma de ser que me permite no (...) lógicamente uno quisiera tener, es bueno tener un espacio personal, individual, pero yo creo eh que una vez que se clarifique este tema de mi traslado familiar que tenemos, ya voy a tener las condiciones, como muchos de ustedes, pero no me hago mayor problema. (docente varón)

En este caso, la pandemia agarro al docente en una situación de transición, lo cual lo puso en la circunstancia de encontrar acomodo en la casa de un familiar en la cual desarrolla su actividad académica compartiendo espacio de trabajo con sus sobrinos. A pesar de que indica no tener dificultades, y la capacidad de adaptarse a trabajar sin dificultad en esta situación, en el futuro, una vez consolidado el traslado, espera contar con condiciones similares a la de otros docentes. Al igual que en el caso de los docentes que tienen espacios adecuados y exclusivos para su labor académica, en este caso, este docente hizo también ajustes en su espacio de trabajo, colocando una pizarra que comparte con sus sobrinos.

2.2. Entorno social de trabajo en el hogar

Una segunda dimensión del entorno inmediato de trabajo del docente es el **entorno social de trabajo en el hogar**. Un cambio fundamental en la vida del docente en este tiempo de distanciamiento social es que dos dimensiones antes separadas, trabajo y familia, ahora se desarrollan en el espacio del hogar generando escenarios que van desde la tensión hasta la complementariedad. Los testimonios de los participantes del grupo focal sugieren las siguientes situaciones: 1) irrupción del trabajo en la familia, 2) irrupción de la familia en el trabajo, 3) interrupción de trabajo en casa por trabajos en casa y 4) compatibilidad trabajo-familia.

Tabla 1: Vínculo trabajo académico-familia en el espacio del hogar

	Antes pandemia	Con la pandemia	Alternativas	Caso
Situación 1:	Separación familia trabajo	Tensión trabajo- familia nuclear	No resuelto la tensión	Irrupción del trabajo en la familia
Situación 2:		1 Agenda abierta para estudiantes 2 Fatiga 3 Regulación comunicación con estudiantes	Docente volvió a regular vida familiar	Irrupción del trabajo en la familia
Situación 3:		Convivencia familia extendida 1 irrupción 2 respeto 3 participación	Familia aprendió respetar y participar del tiempo de trabajo en casa	Irrupción de la familia en el trabajo
Situación 4:	Separación familia - trabajo	Interrupción trabajo en casa por trabajos en casa	Adaptarse, reinventarse	Interrupción de trabajo en casa por trabajos en casa
Situación 5:	Compartir trabajo académico con familia	Compartir trabajo académico con familia	No problemas	Compatibilidad familia-trabajo

Fuente: Elaboración propia en base a testimonios de grupo focal.

Una primera situación de la sobre posición trabajo-familia en el espacio del hogar es la *irrupción del trabajo en la familia*. Esta situación de tensión fue muy bien expresada por un colega docente varón quien afirma:

prácticamente hablando, el entorno psicosocial para mí ha sido un problema ya, o sigue siendo un problema, posiblemente pasa con otras familias. Yo tengo una dinámica muy intensa de acción académica, a mí me gusta escribir etc. Y cuando estaba en la U estaba pues matiné, tanda y noche, ah no, no, iba de aquí a las siete, o a veces tenía clases a las siete menos cuarto, etc. etc. y a medio día siempre me quedaba y en la tarde también. Es decir, salía siete y llegaba siete y ocho, casi doce horas. (...) entonces mi dinámica era de lunes a viernes full time, actividad laboral, mezclando entre el trabajo con las clases sí. Entonces ya mi familia se adaptó a eso. Pero si una vez que llegaba a mi casa era otro chip, o sea no mezclaba mi vida académica laboral con mi vida familiar. Y fin de semana me pasaba lo mismo, sábado y domingo, en casa, o algunas cosas de fuerza mayor, evitaba incorporar temas laborales con mi vida familiar. Entonces el gran problema que he visto y sigo es que, al no poder salir doce horas al día de lunes a viernes, eso se ha ido a la fuerza incorporado a la dinámica familiar. Entonces, eso cuesta, porque va a seguir, porque mi familia tampoco está acostumbrada a que yo esté 24 horas. Y eso causa un gran problema a nivel familiar, a tal punto que a veces me doy cuenta, tanto me ha caído en lo académico que cuando quise hacer cosas de esa dinámica, no he podido hacer. No se algo entonces hay que hacer, pero en el caso mío es una dificultad, pese a que respeto horarios todo, pero me da la impresión como que la vida laboral institucionalizada se hubiera metido en mi familia y me ocasiona un gran problema. Sé que tal vez para algunos no, pero para mí sí, porque yo he separado. Entonces a veces no se puede separar nomas, estas almorzando, cenando compartiendo, no y están llamando, no sé qué las clases y esto para mí es bien complicado. Probablemente otros no tengan este problema, pero yo separaba siempre las dos cosas y cuando llego la pandemia me está costando separar, y reitero parece que a mi vida familiar estoy forzadamente incorporando mi vida laboral. (docente varón)

Antes de la pandemia, trabajo y familia estaban claramente delimitadas en la vida del docente, familia en el hogar, trabajo fuera del hogar. Con la pandemia y el cierre de las instituciones educativas, el mundo laboral ha penetrado el mundo del hogar generando problemas con la familia que no está acostumbrada a la presencia del docente en su hogar de forma continua. De manera análoga, la dinámica académica laboral del docente confronta problemas, a pesar de sus esfuerzos de autorregularse. En la actualidad la situación de tensión persiste sin visos de solución inmediata, como afirma el docente: “*algo habrá que hacer*”.

En este escenario de irrupción del trabajo en la familia, otro docente ha encontrado “*que hacer*” para volver a regular su vida familiar.

quiero comentar un poco lo que dice [el colega]. Al principio yo tenía esa dificultad, (...), es decir era, básicamente era, una agenda abierta para que los estudiantes se puedan comunicar, hablar etc., etc., inclusive en los tiempos, había yo regulado tiempos y espacio para poder trabajar. Pero ya aproximadamente unas dos o tres semanas, esto ha reflejado, mucho cansancio, mucha fatiga y yo he tomado la decisión, como si estuviera en una etapa presencial, de formación, horarios para atender a los estudiantes, horarios en los que si me dedico a trabajar en ese espacio que tengo, y que de alguna manera ha ayudado a regular esto del ambiente socio-afectivo, porque si no sucedía que estábamos ahí almorzando y los estudiantes me podían hacer la consulta cualquier momento y repartí comunicados y les he dicho, de tal hora a tal hora voy a atender sus dudas, muy fuera de los horarios de clase, y ha sido una estrategia que me ha servido un poco para volver a regular mi vida familiar, la forma de vivir en mi casa ¿no? (docente varón)

La experiencia de este docente sugiere que en la convivencia del mundo laboral y familiar ha atravesado por tres etapas: 1) total apertura hacia su trabajo docente con los estudiantes, 2) fatiga y 3) regulación de la comunicación con los estudiantes a través del establecimiento de horarios. Esta última medida contribuyó al restablecimiento de la “*forma de vivir en su casa*”. Interesantemente, no obstante que ambos docentes

implementaron estrategias de regulación de la irrupción del trabajo en el hogar a través del establecimiento de horarios, solo en el segundo caso la estrategia cumplió su cometido: regular la vida familiar. La diferencia de acuerdo a los testimonios parece estar vinculada con la naturaleza del trabajo que pretende ser regulado en el hogar: 1) la investigación o 2) la docencia. El testimonio del primer docente sugiere la dificultad de regular el ejercicio de la investigación “tanto me ha caído en lo académico que cuando quise hacer cosas de esa dinámica, no he podido hacer” (docente varón). En cambio, como lo sugiere el testimonio del segundo docente, regular la comunicación con los estudiantes, un aspecto central de la práctica docente, parece ser más posible.

Una segunda situación de la sobre posición trabajo-familia en el espacio del hogar es la situación inversa: la *irrupción de la familia en el trabajo*. Esta tensión fue muy bien expresada por un colega docente, quien afirma:

En estos momentos estoy viviendo donde mi mamá, eventualmente, bueno mis hermanos me han proporcionado un rinconcito no, en estos instantes, saben que estoy en reunión y de repente aparecen el sobrino 1, el sobrino 2, 3, 4, 5 y 6. Entonces es bastante interesante ¿no? Y AJ, creo que esta por ahí, puede dar fe, que cuando tengo reuniones de la oficina, a veces se aparece uno de mis sobrinos y quiere saludar, y digo “por favor va a dar un saludito”. Pero bueno son enseñanzas no, de repente al principio abrían la puerta torpemente y han aprendido también, como decía M ¿no?, hay que aprender nomas a planificar, organizarse, ponerse horarios y comunicar, bueno para todos yo creo que es un aprendizaje. (...), tengo mucha facilidad y capacidad para concentrarme no, aunque tenga un alboroto no, tal vez eso eh por mi propia forma de ser que me permite ¿no? (docente varón)

El caso de este docente expresa bien la convivencia del mundo del trabajo con la familia extendida. El docente sugiere que el logro de esta convivencia atravesó por tres momentos: 1) irrupción de la familia en el trabajo, “al principio [los sobrinos] abrían la puerta torpemente y han

aprendido también”, 2) aceptación de la familia del trabajo docente en el hogar, “*saben que estoy en reunión*” y 3) participación periférica de la familia en la actividad de trabajo del docente “*cuando tengo reuniones de la oficina, a veces se aparece uno de mis sobrinos y quiere saludar, y digo por favor va a dar un saludito*”. El docente destaca que la conjunción del trabajo y la familia ha significado aprendizajes tanto para la familia como para el mismo docente. Otro aspecto que destaca en el caso de este docente es que el desarrollo de la actividad académica en el hogar demanda aprender a planificar, organizarse, establecer horarios de trabajo y comunicarse tanto con el entorno familiar, como con los estudiantes.

Una tercera situación de la sobre posición trabajo-familia en el espacio del hogar es la *interrupción del trabajo en casa por trabajos en la casa*. Esta tensión fue muy bien expresada por un docente varón, quien afirma:

Y justamente en lo social, aquí en la casa vive mi papá, y también mi hermana con sus hijos y bueno ellos respetan el lugar donde vivo y no interrumpen. Lo que si he sufrido bastante, con bastante frecuencia, estoy en la etapa de construcción de una casita, (...) está muy cerca de aquí de mi casa, (...) y eso si me ha representado interrupciones muy frecuentes, porque venía el albañil, el carpintero, el pintor, el cerrajero, el jardinero que siempre venían con preguntas y a veces justo estaba en una clase o una reunión como esta, que provocaba un poco de desencuentro porque piensan que soy un maleducado que no puedo salir a, esa ha sido una de las interrupciones y después creo que no he tenido dificultades. Si como mencionaba X y W también creo que ha sido todo un desafío poder adaptarse, poder combinar esto que es digamos, estos dos mundos, el mundo de la casa y el mundo del trabajo, que antes digamos eran separados. Y realmente lo que estamos haciendo y las maneras como estamos lidiando con esto son realmente todo un ejercicio de reinventarnos ¿no? (docente varón)

En este caso, antes de la pandemia, los mundos del trabajo y la familia extendida estaban separados. Con la entrada del mundo del trabajo en el hogar, la familia extendida respeta la actividad laboral del docente,

pero las tensiones vienen por el lado de terceros vinculados a trabajos de mejora de la infraestructura física de la casa. El docente indica que lidiar con esta situación ha sido un desafío y un ejercicio de reinención. Esta situación podría expresar también el caso de docentes que tienen negocios en casa o desarrollan otras actividades paralelas a la docencia.

Finalmente, una cuarta situación de la sobre posición trabajo-familia en el espacio del hogar es la *compatibilidad trabajo-familia*. Esta situación fue muy bien expresada por un docente varón quien afirma:

Tengo mi espacio exclusivo donde tengo mis equipos, mi computadora, compartimos en algún rato aquí con mi esposa con mis hijos, (...) además somos tres personas y estamos acostumbrados al trabajo académico también los tres. Entonces hay cierta compatibilidad. (...) desde hace tiempo hacemos este tipo de trabajo, ahora que mis hijos son grandes tampoco hay más responsabilidades, no vienen tanto como solían por la cuarentena. (docente varón)

En este caso, los mundos del trabajo y la familia conviven en el espacio del hogar desde antes de la pandemia. La entrada a tiempo completo del mundo del trabajo en el espacio del hogar, no ha significado tensión debido a que la familia está acostumbrada al trabajo académico, por lo que hay compatibilidad entre ambos mundos. Un factor adicional que parece contribuir a esta situación de compatibilidad trabajo académico-familia, es el hecho de que los hijos mayores del docente ya viven fuera del hogar y el docente se siente libre de responsabilidades con ellos.

En suma, la convivencia trabajo académico-familia en el espacio del hogar, durante este tiempo de distanciamiento social y cierre de instituciones educativas, es un continuum que transcurre entre la tensión y la compatibilidad.

Tabla 2: Continuum de la convivencia trabajo académico-familia

<----->

Irrupción del trabajo en la familia sin resolución	Irrupción del trabajo en la familia con resolución	Irrupción de la familia en el trabajo con resolución	Interrupción del trabajo en casa por trabajos en casa	Compatibilidad trabajo - familia
--	--	--	---	----------------------------------

Fuente: Elaboración propia en base a datos del grupo focal

Interesantemente los casos descritos en esta sección expresan la experiencia de los **docentes varones**, para quienes la sobre posición del mundo del trabajo y de la familia parece haber generado desde situaciones de tensión hasta compatibilidad. Queda la interrogante de como experimentan las docentes mujeres esta sobre posición de trabajo y familia.

CAPÍTULO 3

CONDICIONES TECNOLÓGICAS DEL DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN VIRTUAL

En este capítulo hacemos referencia a dos aspectos de las condiciones tecnológicas del trabajo virtual de los docentes de la FHCE: 1) la tenencia de y/o acceso a equipo y 2) la conectividad a internet.

3.1. Equipamiento

En relación al **equipamiento**, si bien, de acuerdo a datos de una encuesta realizada el semestre 2020 a 190 docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 86,8% poseen o tienen acceso a computadoras portátiles y 48,4% a computadoras personales (PC) para el desarrollo de su labor académica (Machaca & Rojas, 2020), el paso de la educación presencial a la virtual, ha puesto en evidencia la pertinencia (utilidad) de estos equipos para el desarrollo de las clases virtuales en la actualidad. Entre los docentes participantes del grupo focal 1, se ha evidenciado dos realidades, primero, docentes que cuentan con equipamiento adecuado para el desarrollo de clases virtuales, y segundo, docentes cuyo equipo tiene limitaciones para este tipo de labor.

Entre los **docentes con equipamiento adecuado** se evidencian dos situaciones: docentes que antes de la pandemia poseía equipos adecuados,

y docentes que actualizaron sus equipos en respuesta a las demandas de la educación virtual durante la pandemia. Quienes renovaron o adecuaron sus equipos antes de la pandemia, enfatizan que los docentes, de manera análoga a otras profesiones, tengan su “*caja de herramientas*” para desarrollar adecuadamente su labor, y para lo cual algunos afirman contar con “*un fondo*” (recursos) proveniente de sus ingresos como docentes.

Bueno, el año pasado tuve el recaudo de comprar una laptop, en el sentido de que pienso que debemos ser como un carpintero, como un electricista no, tener nuestra cajita de herramientas. Y una laptop y un data display son parte de esas herramientas que tenemos que tener como profesores (...). Entonces, tengo una laptop normal, común y corriente, pero que me puede posibilitar hacer todo ¿no? Eh desde cargar los programas como el Camtasia, el Photoshop, Adobe Illustrator, el Quark para poder hacer diseños, preparar mis propios materiales, tener una buena conexión. Y yo pienso que hay que desmitificar también el precio, me ha costado esta laptop 450 dólares no, algo así de tres mil bolivianos, y puedo trabajar bien, o sea por ese lado no he tenido ninguna dificultad ¿no? (docente varón)

... respecto a equipo, yo tengo una laptop adaptada ya para clases, tengo todo lo necesario, gracias a un amigo, está adaptada también para un data y un parlante portátil para poder proyectar a los chicos videos para la presencial. Pensé que mi laptop me iba a dar algún problema, pero por suerte no me ha dado ningún problema, hable con un amigo para que me habilitara un equipo para mostrar videos, y también un buen almacenamiento de PDF, básicamente tengo una laptop adecuada para esto. No he tenido ningún problema, siempre en mis clases he estado usando el data personal, no el de la Facultad, tengo un data personal y bueno como decía XY no, yo siempre he puesto un monto específico para materiales por cada sueldo no, un monto específico para hacer materiales. (docente varón)

Desde la perspectiva de estos docentes, el contar con equipos adecuados les ha permitido hacer uso de los programas que necesitan y de acceder al internet para desarrollar sus clases virtuales sin muchos

inconvenientes. Asimismo, el hecho que estos docentes contaran con computadoras adecuadas, e invirtieran recursos en las mismas, antes de la pandemia, muestran características de un tipo de *docente previsor*, para quien contar con tecnología adecuada forma parte de su “*caja de herramientas*” para el desarrollo de su actividad docente, sea en la modalidad virtual o presencial.

Un segundo subgrupo de docentes con equipo adecuado para la educación virtual son los docentes que actualizaron sus equipos durante la pandemia, en respuesta a las demandas de este tipo de educación.

... hasta antes de este problema de pandemia y la transición que estamos viviendo ah, de una clase, de un proceso formativo presencial a uno virtual, prácticamente 100 por ciento virtual, yo suponía que mi computadora, tenía una Toshiba que me regalo mi hermano hace más o menos 10 años, pensé que para mí era suficiente, que no necesitaba más, hasta antes de la pandemia, ¿no? A la semana de la pandemia, justo con la organización desde el postgrado de estos cursos que hemos hecho de manejo del Moodle, he visto la necesidad del cambio de computadora. Una computadora que me permita hacer edición de video, que me permita instalar programas para servidores, edición, etc. Entonces la necesidad ha hecho que compre una maquina nueva, y que, si no hubiera existido este tránsito, yo estoy seguro que no hubiera cambiado de computadora hasta que deje de funcionar la que tenía anteriormente. (docente varón)

... tengo una PC y como vimos la necesidad en este tiempo, he renovado mis equipos, creo que hay que invertir en esto y pues tengo un súper equipo que, y estoy contento con mis parlantes, con una buena pantalla y todo nuevo, creo que hay que invertir no, eso es lo que hice. (docente varón)

En estos casos, se evidencia claramente que la necesidad, o los requerimientos de la educación virtual, expresada en el manejo de plataformas educativas, velocidad de procesamiento del equipo, uso de programas multimedia, entre otras, determino que los docentes invirtieran recursos en la adquisición de nuevos equipos. Resalta también, que, de no haber

surgido esta situación de emergencia, pandemia y el paso a la educación virtual, estos colegas muy probablemente no hubieran renovado y continuarían utilizando sus viejos equipos, los cuales, como afirman, todavía eran adecuados para la educación presencial o analógica, pero no así para la educación virtual. A este tipo de docente tentativamente etiquetaremos con el término de *docente adaptador*.

Por su lado, en el grupo de docentes con equipamiento limitado para desarrollar educación virtual se encuentran también dos situaciones: docentes con equipos antiguos y docentes con equipos nuevos o relativamente actuales con algún desperfecto.

En cuanto a equipo, me he dado cuenta que mi equipo es obsoleto, hay algunas funciones que no se pueden realizar porque está muy retrasada. Entonces tengo que actualizar mis programas y computadora, hacerla ampliar, porque no tiene la capacidad suficiente. (...) Entonces para el siguiente semestre estoy organizándome, quiero comprar equipo nuevo, pero por supuesto que ahora no puedo comprar un equipo nuevo, mucho más ahora en esta situación, con la irregularidad con la que nos pagan cada mes uno puede invertir y después quedarse sin dinero para sobrevivir. (docente mujer)

... respecto a dispositivo electrónico, eh yo tengo una laptop de hace más o menos seis años, siete años, y pese a que está un poquito antigua tuve que batirme con eso, ya, porque no disponía de otro. Creo que como dice la mayoría, la educación virtual de facto, no nos ha pillado en las mejores condiciones técnicas y en este caso de dispositivo electrónico, y de paso ahorita se añade el hecho de que ha sido difícil, sobre todo por la cuarentena, conseguir equipo, se han elevado los precios y ni pensar. Y esta también como dice YY de que tampoco tenemos dinero no, por la cuestión de que no nos pagan puntualmente, pero estoy viendo la mejor oportunidad, una vez que terminemos el semestre, porque la pandemia imagino seguirá, de comprarme una buena computadora para estar en mejores condiciones. (docente varón)

Al contar con equipos obsoletos o antiguos estos docentes han tenido dificultades para el desarrollo de actividades virtuales en sus asignaturas, debido a que los mismos no cuentan con versiones actualizadas de programas, tienen limitaciones de trabajar en plataformas educativas y la velocidad de procesamiento de sus equipos limita su conexión a internet. Estos docentes indican que la pandemia los agarró desprevenidos en términos de actualización de equipos, pero expresan su intención de renovar los mismos, intención que sin embargo no se materializa debido al retraso en el pago de sueldos de la UMSS. Temporalmente etiquetaremos a estos docentes como *docentes desprevenidos*.

Finalmente, una segunda situación del grupo de docentes con equipamiento limitado para la educación virtual es aquella de docentes que, a pesar de contar con equipos relativamente actuales, han sufrido algún desperfecto o accidente.

Si bien cuento con una PC y una HP, la PC ya no da y la laptop está mucho mejor, pero lamentablemente se me ha caído, es buena, casi nueva, debe tener un año y medio y se me cayó y esto me genera un estrés bárbaro, y yo de por sí soy nerviosa, pero ya cuando esto empieza a fallar me pongo muy nerviosa, porque quiero poner unas diapositivas y no funciona, la traigo aquí, pongo mouse, y no funciona, ese es mi problema. La he llevado a arreglar, tengo que cambiarla, pero no puedo cambiarla, no voy a cambiarla porque bueno no tengo dinero. (docente mujer)

En este caso, la docente a pesar de contar con un equipo relativamente nuevo (para nuestro contexto), este no funciona adecuadamente debido al accidente, provocando estrés en la actividad docente. Asimismo, a pesar de la intención de adquirir equipo nuevo, esta intención no se puede materializar por limitaciones económicas. Temporalmente etiquetaremos a este tipo como *docente “descuidado”* o en estrés.

Para resumir este punto, la siguiente tabla presenta una tipología de docentes en función del acceso y /o tenencia de equipo electrónico para la labor docente.

Tabla 3: Tipología docente en función de acceso a equipo

	Condiciones adecuadas		Condiciones no adecuadas	
Tipo docente	Previsor	Adaptador	Desprevenido	Descuidado
Tipo equipo	Nuevo antes pandemia	Nuevo con pandemia	Obsoleto	Nuevo con problemas
Perspectiva	Renovar equipo continuamente	Renovar equipo solo si hay necesidad	Renovar en función de disponibilidad de recursos	Renovar en función de disponibilidad de recursos

Fuente: elaboración propia en base a datos del grupo focal docente

3.2. Conectividad

Sobre el tema de la conectividad, la encuesta a 190 docentes de la FHCE, muestra que 98,5% accede al internet a través de conexión Wifi domiciliario, que un 52,1% también lo hace mediante compra de datos (megas) y un 3,2% (6 docentes) también mediante un café internet. Si bien cerca del 100% de los docentes encuestados utiliza Wifi para conectarse a internet, la información del grupo focal docente muestra que Wifi no siempre es sinónimo de buena conectividad. Los testimonios docentes evidencian dos realidades: 1) docentes con buena conectividad, y 2) docentes con conectividad deficiente.

En el grupo de docentes con **buena conectividad**, se pueden distinguir distintas situaciones, 1) quienes mantienen su servicio regular de acceso a internet de una empresa de telecomunicaciones, 2) quienes, ante limitaciones de su conectividad anterior, o deseos de mejorar la misma, migraron a otro plan, y 3) quienes acceden a internet exclusivamente con datos móviles (megas). Los siguientes testimonios ilustran la experiencia de los docentes que ante la pandemia han mantenido su servicio regular de acceso a internet.

... en conexión, me ha ido bien, estoy con COMTECO, quizás por el lugar que estoy ubicada, no hay saturación, solo en dos oportunidades he tenido problemas. (docente mujer)

... estoy con COMTECO, los primeros días he tenido problemas, he reclamado, me lo han arreglado, han tardado como una semana en arreglar y ahora estoy muy bien, ya me siento más cómodo, ya no estoy tan estresado como al principio (...) y no tengo problemas de conexión (docente varón)

En términos de conectividad, ah tengo la suerte de que, no sé cómo varios de ustedes han indicado quizás por la zona, tengo acceso de 10 megas [de COMTECO] y ha estado funcionando bastante bien, y a pesar que tenemos varios equipos como Smart TV por ejemplo, que consumen también bastante información, pero hasta ahora no he tenido problemas, aunque si ah de tiempo en tiempo sale este mensaje, como en este momento, de que el “*internet esta inestable*”. Entonces eso es lo que podría compartir sobre esto (docente varón)

En los tres casos, los docentes acceden a internet a través del servicio de la empresa COMTECO. Aunque indican que han tenido algún tipo de dificultad, lo que en un caso genero estrés, las mismas han sido resueltas y afirman no tener problemas de conectividad para el desarrollo de sus actividades de educación virtual. Dos de los docentes atribuyen que quizás la buena conectividad este de algún modo vinculada a la zona o lugar donde viven. Esta situación plantea la interrogante de si el lugar de residencia tiene alguna influencia en la calidad de acceso a Internet.

Entre los docentes con buena conectividad, está un segundo grupo, que, ante limitaciones o deseos de mejorar su conexión a internet, optaron por migrar al servicio de fibra óptica.

... pese a que siempre he escuchado quejas de las empresas, yo desde hace tiempo estoy con COMTECO y casualmente antes de la cuarentena me pase a fibra óptica y entonces no he tenido problemas como cuenta la mayoría, quizás por la ubicación de mi casa. Yo vivo en Quillacollo, en la zona

norte y casualmente está instalado un modem en mi altillo y no he tenido dificultades digamos respecto a otros, pero alguna vez, sobre todo cuando me conecto con laptop, hay dificultades (docente varón)

... ese fondo me ha servido para replantear la conectividad en mi casa. Tengo acceso de COMTECO y no he tenido problemas de conectividad, muy poco, muchos se han quejado de COMTECO, pero es buena la conectividad y también con ese fondo que les decía, lo cambié a fibra óptica, por mi zona está pasando. (docente varón)

Ambos docentes reciben los servicios de la empresa COMTECO y afirman tener buena conectividad. Sin embargo, el primero indica tener alguna dificultad de conexión a través de su computadora laptop. En nuestra interpretación, esto quizás porque este mismo docente anteriormente afirmaba que utiliza un equipo antiguo. Este colega también atribuye la buena conectividad a su zona de residencia. En el segundo caso, el docente menciona haber apelado a los recursos de su fondo docente para mejorar la calidad de acceso al internet.

Entre los docentes con buena conectividad existe un tercer grupo que accede al internet exclusivamente a través de la compra mensual o diaria de datos móviles.

Respecto a la conexión que tenemos, también tengo servicio de COMTECO, y escuche varias quejas, y como en casa somos varios, en el departamento de abajo vive mi hermano y sus hijos, y sus hijos al mismo tiempo pasan clases, lo que ha significado que la conexión sea bastante dificultosa. Y eso me ha animado a mí a cambiar el plan en cuestión de conexión a internet y lo que he hecho es cambiar mi plan de VIVA en el celular, del paquete de llamadas y uso de megas, y para poder conectarme, desde la pandemia me he cambiado a un paquete de uso ilimitado de uso de megas en VIVA, porque si utilizo la misma red que utiliza mi hermano, realmente tendría muchas dificultades en la conexión. Entonces estoy con un plan, me he cambiado a un plan de consumo ilimitado de megas en VIVA con

un costo de 200 bolivianos mes y así me conecto todo el tiempo con megas haciendo un puente de mi celular a la computadora. (docente varón)

En relación a conexión a internet, estoy como todo buen estudiante, no tengo WiFi. Entonces lo que hago estoy anclado con los megas de mi celular, en estos instantes hay una promoción VIVA que por tres horas pagas cuatro bolivianos. Entonces puedo anclar aquí a la computadora y tengo una buena conexión, aunque de cuatro bolivianos en cuatro, (...) ya son ocho bolivianos y se va sumando día a día, con las clases. Entonces espero que cuando pueda conectarme a COMTECO, no esté reclamando como muchos, creo que no es tan bueno. Pero no tengo dificultades con los megas del celular, hay una muy buena conexión, aquí, con las clases y todo. (docente varón)

En ambos casos, los docentes reciben servicio de acceso a internet a través de la compra de datos móviles (megas) de la empresa VIVA, el plan mensual en el primero y diario en el segundo. En el primer caso, el optar por la opción del plan mensual de acceso a datos fue una respuesta a las limitaciones del servicio regular de conexión a Internet de la empresa COMTECO debido a la cantidad de usuarios en su hogar. En el segundo caso, su acceso a internet a través de la compra diaria de datos móviles, es debido a que se encontraba en proceso de traslado de domicilio justo al inicio de la cuarentena. En ambos casos, expresan satisfacción de acceder a internet a través de los datos móviles de su teléfono celular, ya que a través del mismo pueden desarrollar sin dificultades sus actividades virtuales de docencia.

En relación a la conectividad al internet existe un segundo grupo de docentes con **conectividad limitada** o deficiente.

yo he sufrido muchísimo con COMTECO, (...) Tengo fibra óptica, estoy pagando banda de 40 megas o algo así, (...) me dijeron que con 10 [megas] estaba bien, estoy con cuarenta, he puesto los equipos arriba, he subido al segundo piso, porque mi escritorio es abajo, aquí está la ventana a la calle y todo, pero no funciona, en este momento, les puedo mostrar estoy sin

internet. Entonces casi todo es con megas que paso de mi celular. (docente mujer)

yo me conecto desde el valle alto, vivo aquí en la zona de la Angostura, y en realidad yo recibo el servicio de internet de COMTECO a través de una línea telefónica, a esta tecnología se llama ADSL, es la menor que existe para poder recibir internet. En la zona urbana muchos cuentan con el beneficio de contar con fibra óptica y esto es una gran diferencia en cuanto al uso de la gestión de recursos de aprendizajes a tomar en cuenta. Yo particularmente casi cada día llamaba a COMTECO a realizar las quejas correspondientes, porque recibo un ancho de banda de cinco megas que es muy, muy poquito, no, pero aun así he podido desarrollar Webinars toda la semana con los estudiantes (...) Y ante los problemas he tenido que apelar a otras alternativas, acá hay un vecino que está distribuyendo internet a través de antena en el barrio y estamos probando esta alternativa, y ahora estoy conectado con este otro servicio no y con eso estamos, con estas dos alternativas. (docente varón)

En estos dos casos la conectividad limitada está vinculada a diferentes factores. En el primer caso, a pesar de tener conexión de fibra óptica al internet, esta no funciona, quizás por deficiencias técnicas del servicio, o por dificultades del equipo, ya que anteriormente esta docente indico haber sufrido un accidente con su laptop. Ante esta situación, ha optado por conectarse al internet a través de datos móviles (megas) de su teléfono celular. En el segundo caso, la distancia del centro urbano parece ser un factor limitante, pues el servicio de acceso que las empresas de telecomunicaciones pueden ofrecer en las áreas dispersas tiene un ancho de banda limitado (5 megas). Ante esta situación, el docente ha optado por la alternativa de acceder a internet a través de antena. Ante las limitaciones, en ambos casos los docentes han buscado alternativas de acceso al internet para el desarrollo de sus actividades virtuales de docencia, compra de datos móviles en el primer caso y compra de acceso a internet a través de antena. Un detalle adicional interesante en el caso del acceso al internet por

antena, es que la alta demanda de acceso a Internet debido al distanciamiento social, está haciendo surgir emprendimientos de acceso al Internet alternativos a las empresas de telecomunicaciones.

CAPÍTULO 4

COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS DE LOS DOCENTES

El paso de la educación presencial a una educación totalmente virtual, como resultado del distanciamiento social y cierre de instituciones educativas, ha puesto a muchos docentes fuera de su zona de confort y a plantearse el desafío de desarrollar competencias y habilidades para responder a la tarea docente en un ambiente totalmente mediado por la tecnología. Para dar una panorámica de este proceso, en este capítulo abordamos tres aspectos: 1) la percepción de enfrentarse al desafío de ser docentes virtuales, 2) las competencias tecnológicas de los docentes antes de la pandemia, y 3) las competencias y habilidades tecnológicas desarrolladas por los mismos durante el semestre 1/2020 en el contexto de la pandemia.

4.1. La transición: enfrentarse al desafío de ser docentes virtuales²

Como se describió en la sección 1.1.1. luego de declarada la cuarentena rígida, algunos docentes continuaron desarrollando actividades educativas, usando redes sociales (Facebook, WhatsApp) y correo electrónico con la esperanza de que pronto se volverían a abrir las puertas de la universidad para las clases presenciales.

² Esta sección fue escrita por Vicente Limachi y Marina Arratia.

Sin embargo, luego de idas y venidas, las autoridades universitarias dispusieron continuar el semestre en la modalidad virtual en todas las Facultades y Carreras. Frente a esta situación, la mayoría de los docentes buscó, sobre la marcha, formas de desarrollar, por sí solos o con el apoyo de alguien, algunas “*competencias digitales*” (Caccuri, 2018) para enfrentar la educación virtual. Así lo expresa un docente varón: “*Yo, ya manejo formularios, importar calificaciones. La práctica me ha permitido hacer esto*”, es decir, el autoaprendizaje y el aprendizaje por descubrimiento permitió a los docentes avanzar de menos a más en el desarrollo de sus competencias digitales.

La diversidad de conocimientos y experiencias previas de los docentes en relación a la formación virtual implicó también diversas experiencias en la transición de la docencia presencial a la digital. Los docentes con escasa o ninguna experiencia previa tuvieron que enfrentar, por primera vez, la experiencia de ser docentes virtuales. La transición de lo presencial a lo virtual les generó y les genera aún muchas dificultades. Enfrentar esta situación ha causado en algunos de ellos momentos de preocupación, intranquilidad y tensión. A continuación, presentamos el testimonio de una docente:

Yo no le daba mucha importancia al uso de plataformas, porque en mi opinión, no hay nada que reemplace la comunicación presencial. Pero con la pandemia tuve que enfrentarme al reto de aprender. Al principio, por algunas dificultades que se presentaron estaba preocupada y muy tensa. (docente mujer)

Otra docente añade: “*Para mí, esta transición ha sido traumática, me ha costado lágrimas, me apoyó mi hijo, pero luego quedé sola en la casa*”, situación como ésta se repite en varios docentes, quienes además de tener conocimiento limitado en el manejo de los dispositivos tecnológicos necesarios para el desarrollo de clases virtuales, no contaban con experiencia práctica en la docencia mediada por las tecnologías.

En cambio, para los docentes con experiencias previas en el uso de plataformas y otras herramientas tecnológicas, la virtualización de sus clases presenciales fue más expedita:

No sentí un cambio radical por los cursos de posgrado que tuve como estudiante y docente. Si bien sabía manejar Moodle, me pareció aburrido, por ello opté por *Classroom*”. (docente mujer)

Así, a pesar de contar con una experiencia docente de varios años, con recursos tecnológicos, así como del conocimiento del manejo de la plataforma Moodle, los docentes, unos más que otros, desde su sinceridad autocrítica, expresaron que tienen dificultades y limitaciones para encarar el desarrollo de las clases virtuales,

Me costó mucho, con mucho esfuerzo estoy encarando mis clases virtuales. No había hecho, antes, cuestionarios, videoconferencias, subir o recibir trabajos digitales. 20 años de experiencia dando clases presenciales, se acabó, tuve que rehacer todo. Traducir los materiales a la virtualidad. (docente varón)

En otros términos, los docentes sintieron la necesidad de *desarrollar competencias digitales para la docencia* (San Nicolás, Fariña, & Area, 2012) que les pudiera facilitar la implementación de la educación virtual. Una docente de comunicación relato su experiencia de aprendizaje en la que distingue tres momentos: el primero, que ella lo llama “*una etapa de desamparo*”, verse frente a un desafío y pensar cuan preparada estaba. En este momento, dice ella, que los equipos con los que contaba no eran muy adecuados. Entonces tuvo que comprar una laptop nueva. El segundo momento fue de “*crispación*” porque no sabía utilizar bien ni el equipo ni las herramientas disponibles, por ejemplo, no sabía cómo hacer la grabación de una sesión de Google Meet. Su aprendizaje fue algo solitario, de un constante ensayo-error. El tercer momento fue de *realización*, después de haber superado todos esos problemas, empezó para ella el disfrute, con

todo lo que conlleva, los sinsabores y las satisfacciones en la interacción con sus estudiantes.

Otros docentes relataron experiencias similares, la principal coincidencia es que, si bien disponían de los equipos desconocían todo el potencial que ofrecen las herramientas tecnológicas para ser aplicadas en sus clases virtuales. Muchos emprendieron un proceso de autoaprendizaje, viendo tutoriales y probando. Otros recurrieron a sus hijos o familiares jóvenes para que les den algunas pautas que les permitan usar ciertas herramientas. En algunos casos durante las sesiones de clases, fueron los estudiantes que enseñaron a sus docentes.

Por otra parte, los docentes cuya práctica pedagógica presencial se caracterizaba generalmente por permanecer de pie y en movimiento constante en las aulas, se vieron obligados a permanecer sentados por horas frente a una computadora, con inusitadas consecuencias en su salud y bienestar, como lo expresa una docente: “*La transición a la modalidad virtual no ha sido un cambio drástico, excepto por la cantidad de horas frente a la computadora que afectó mi salud*” (docente mujer), entre las afecciones mayormente mencionadas por los docentes están: afecciones en los ojos, la cabeza, las manos y la espalda.

4.2. Competencias tecnológicas antes de la pandemia

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) aplicadas a la educación superior se han venido utilizando en la UMSS desde principios de la década del 2000. Una de las primeras plataformas educativas utilizadas ha sido el Claroline, principalmente en el ámbito del postgrado. Posteriormente, se han incorporado otras plataformas educativas como el Moodle, que fue ganando terreno principalmente debido a la decisión de usar esta plataforma en la Facultad de Ciencias y Tecnología, decisión que luego influirá en las otras facultades. El uso de plataformas educativas en el pregrado ha sido un poco posterior, fines de la década del 2000 e inicios de la década del 2010.

El uso de plataformas educativas en el pregrado ha sido opcional para los docentes, una herramienta de apoyo para la educación presencial. En la mayoría de los casos, en la educación presencial, los docentes no veían la necesidad de usar plataformas educativas, ni otras herramientas digitales, aunque con la proliferación de las redes sociales, en la última media década (2015-2020), varios docentes comenzaron a incorporar el uso de Facebook, WhatsApp, junto al correo electrónico como herramientas para interactuar con sus estudiantes en sus asignaturas.

4.2.1. Diferencias en competencias tecnológicas

Los docentes de la FHCE conforman un grupo heterogéneo en cuanto a competencias tecnológicas para la educación virtual. Se identifican tres situaciones en las competencias docentes antes de la pandemia: 1) docentes con limitadas habilidades y/o competencias tecnológicas, 2) docentes con competencias tecnológicas básicas, y 3) docentes con competencias tecnológicas intermedias. En esta diferenciación interviene la variable generacional.

La primera situación, **docentes con limitadas habilidades y/o competencias tecnológicas**, es claramente expresada por los siguientes testimonios:

En competencias, antes en las clases presenciales yo trabajaba con materiales impresos, no tenía competencias digitales. Efectivamente he hecho cursos tratando de aprender algo, pero es diferente a que lo uses. (docente mujer)

He aprendido que soy un ignorante en el manejo de esto, mis habilidades eran muy limitadas, he tomado un curso con el Claroline y francamente salí traumatado. (docente varón).

Ambos docentes indican que, antes de la pandemia, o no tenía competencias digitales, o tenían habilidades tecnológicas muy limitadas y que, por tanto, como afirma la primera, básicamente desarrollaba su labor do-

cente con materiales impresos. En ambos casos, hicieron cursos para desarrollar sus competencias tecnológicas, pero con resultados limitados, pues, en el primer caso, no uso lo que aprendió y en el segundo caso salió traumatado. Sin embargo, es interesante que ambos docentes, antes de la pandemia, hicieron intentos de desarrollar competencias tecnológicas para el ejercicio de su práctica docente. El hecho que la primera docente no uso lo que aprendió confirma que, en la educación presencial, entre algunos o quizás una mayoría de docentes, la tecnología no ocupaba un lugar central en la labor de enseñanza-aprendizaje.

La segunda situación, **los docentes con competencias básicas**, desarrollaron sus conocimientos a partir de sus experiencias en la formación virtual como estudiantes de algún curso de posgrado en línea o en la modalidad mixta. Estos docentes pasaron algunos cursos cortos sobre uso de plataformas virtuales, ya sea por iniciativa y apoyo de la Facultad o por iniciativa personal, cursos, diplomados y maestrías desarrollados en la modalidad del aprendizaje mixto, que les proporcionaron conocimientos y experiencias, sobre todo, en el manejo de la plataforma Moodle, una de las plataformas actualmente autorizadas por la Universidad para el desarrollo de las clases virtuales y utilizada por algunos docentes. Sin embargo, la gran mayoría de estos docentes tuvo experiencias previas sobre clases virtuales en pregrado. Una docente relata su experiencia de la siguiente manera:

Yo creo que he utilizado la tecnología con mis clases, pero no como ahora no, debo reconocer, pero yo toda la vida he abierto un grupo Facebook con mis estudiantes. Entonces más o menos algo sabía, como subir textos, convertir PDF, chatear, subir películas, videos, esas cosas sabía, y creo que lo he hecho. (docente mujer)

En este caso, la docente afirma haber utilizado tecnología en sus clases durante la educación presencial, pero no en la magnitud actual. Explicita dos competencias: el uso de la red social Facebook y habilidades

para compartir información y recursos con sus estudiantes. Pero no hace mención al uso de plataformas educativas en sus clases presenciales. Lo que esta experiencia demuestra es que antes de la pandemia, los docentes con este nivel de competencias usaban las redes sociales, pero no así plataformas virtuales.

Finalmente, la tercera situación, **docentes con habilidades y/o competencias intermedias**. Este grupo está conformado por docentes, que además de sus experiencias como estudiantes en cursos virtuales, tienen experiencias y práctica como docentes de cursos en línea que se imparten en posgrado, algunos de estos docentes también usaban plataformas virtuales en la formación de pregrado.

... en mi experiencia yo he trabajado con un sistema mixto, por ejemplo, en pregrado, he dado docencia en la Facultad el 2008, trabajé con el uso del Moodle y del Claroline como plataforma, combinando en didáctica estos entornos de Moodle y Claroline, yo utilizaba en sus inicios cuando comenzó a aparecer Google Drive, por ejemplo, el Facebook, o el ... que los utilizaba en la producción de diarios en clase, ¿no? He trabajado siempre con esta modalidad mixta de formación, de manejo de entornos de aprendizaje. Entonces mis competencias en el manejo de estas tecnologías en relación a entornos virtuales las he tenido digamos presente desde que me he dedicado a la docencia. (docente varón)

Respecto a mi experiencia, yo he aprendido el Moodle en mi condición de estudiante, creo que varios, como en eso de la especialidad, pero dando otros módulos en el postgrado como docente. Entonces tuve una experiencia, digamos una práctica, unas competencias intermedias, respecto al Moodle. (docente varón)

En ambos casos, los docentes indican haber tenido experiencia en el uso de plataformas educativas, sea como docentes de pregrado o postgrado y como estudiantes de postgrado como parte de su proceso de formación docente. En el primer caso, el uso de tecnologías forma parte importante del enfoque educativo mixto, presencial-virtual, que utiliza, que en

la parte virtual evidencia el uso de plataformas educativas, redes sociales y la nube con propósitos educativos y no solo de comunicación o compartir información. Finalmente, en el primer caso es interesante que el uso de lo que denomina “entornos virtuales de aprendizaje” fue siempre parte importante de su labor docente desde sus inicios.

4.2.2. Experiencias previas en el uso de plataformas

Respecto al conocimiento y uso de plataformas virtuales, la más conocida y usada por los docentes era la plataforma **Moodle**. Los nuevos recursos que **Google Suite** ofrece a la educación virtual no eran muy conocidas por la mayoría de los docentes, “*Los cursitos y diplomados me ayudaron a familiarizarme con plataformas como el Moodle, pero no tenía conocimiento ni de Google Drive, ni de Classroom*” (docente varón). Algunos docentes que por iniciativa propia pasaron cursos o vieron videos tutoriales, mencionaron que la consolidación de los aprendizajes está en la apropiación y práctica permanente.

La experiencia en el uso de plataformas educativas, ya sea como estudiantes, docentes en pregrado y posgrado, es visto por algunos docentes como un indicador de un nivel de competencia tecnológica intermedio. Aunque, es importante distinguir que en esta competencia también existen niveles, dependiendo de cómo y para qué se usan las plataformas virtuales.

Las plataformas virtuales son un software libre y de código abierto, de tal manera que las instituciones educativas y los docentes pueden personalizar el sistema para darle la forma y el contenido que les apoye en el logro de sus objetivos (González & Del Río, 2011, pág. 177). En este sentido, las funciones académicas de esta herramienta tecnológica están relacionadas con el enfoque educativo y el diseño curricular. Según la opinión de un docente, si bien antes se usaba la plataforma Moodle, no todos explotaban todos sus potenciales y herramientas disponibles. El uso más común era para compartir materiales educativos (bibliografía, videos), interactuar mediante los foros, para recopilar, revisar y calificar tareas.

En la siguiente tabla presentamos un resumen sobre los niveles de competencias tecnológicas de los docentes:

Tabla 4: Competencias tecnológicas de los docentes antes de la pandemia

No.	Nivel de competencia tecnológicas	Uso de habilidades tecnológicas
1	Competencias limitadas	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en cursos sobre tecnologías • Falta de aplicación práctica de los aprendizajes
2	Competencias Básicas	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de redes sociales • Interacción y comunicación • Difusión material de estudio
3	Competencias intermedias	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de plataformas educativas • Uso educativo de redes sociales • Uso de la nube

Fuente: Elaboración propia.

Para concluir este punto debemos decir que, si bien durante el semestre 1/2020 los docentes han desarrollado competencias y habilidades tecnológicas para responder a las demandas de una educación superior virtual, consideramos que estas tres situaciones de dominio de competencias tecnológicas descritas todavía son parte de la realidad de los docentes de la FHCE, y deben ser tomadas en cuenta a la hora de plantear políticas facultativas de formación tecnológica docente.

4.3. Competencias tecnológicas desarrolladas

En este apartado nos referimos a las competencias tecnológicas para la educación virtual desarrolladas por los docentes durante el semestre 1-2020: 1) conocimiento y uso de recursos tecnológicos disponibles para la educación, 2) selección de recursos para la enseñanza virtual, 3)

adaptación de herramientas tecnológicas, 4) producción/edición de materiales educativos, 5) gestión de plataformas y las clases, 6) reaprendizaje y/o fortalecimiento de competencias tecnológicas previas, 7) habilidades mentales, 8) valoración de la práctica docente y de los estudiantes, y 9) comparación de la educación presencial y virtual. En lo que sigue se ilustra los mismos, para posteriormente vincular estos aprendizajes con el nivel de competencia tecnológica previa de los docentes antes de la pandemia.

4.3.1. Selección de recursos para la enseñanza virtual

Zigmunt Bauman (2003) distingue entre la modernidad sólida y la modernidad líquida que en el plano de la educación podría equiparse a la educación presencial (sólida) y la educación virtual (líquida). En la educación presencial, el texto escrito ha tenido un lugar central y una importancia incuestionable. Sin embargo, en la educación virtual la importancia del texto escrito se relativiza, abriendo la posibilidad al uso de otros recursos de aprendizaje, principalmente recursos multimedia, situación que los docentes de la FHCE han comenzado a percibir, como se evidencia en los siguientes testimonios de docentes con competencias tecnológicas limitadas e intermedias.

He tenido la oportunidad de seleccionar material, que realmente respondía en el curso con el enfoque que yo utilizo entonces tengo el material como base, como para poder afrontar en plataforma. (docente mujer)

Bueno pues las cosas que he ido aprendiendo, aunque antes he hecho clase virtual, no tan permanentemente, he aprendido mucho este último tiempo para poder manejar el foro, trabajo prediseñado, elaborar guías de pre aprendizaje, seleccionar lecturas cortas, también he buceado mucho por los videos, porque YouTube está lleno de celebridades, he invertido mucho tiempo en seleccionar videos. He descubierto que el YouTube es una videoteca fantástica que te permite un aprendizaje profundo, hay conferencias, clases pregrabadas, he ido seleccionado videos y también trabajando para que los encuentros con los estudiantes sean más puntuales, acompañando

con videos y también algunos escritos que yo escribo o escojo, para aportar con contenido temático a este proceso. (docente hombre)

En el primer caso, aunque todavía se evidencia una fuerte lealtad al texto escrito, el paso de lo presencial a lo virtual ha planteado a la docente la interrogante de decidir qué textos son adecuados en el ámbito virtual “*para poder afrontar en plataforma*”, y que se adecuen al enfoque que ella utiliza en su materia. Sin duda, decidir qué tipo de materiales escritos son pertinentes para el ámbito virtual es una competencia necesaria a desarrollar en el tránsito de la educación presencial a la virtual.

El segundo caso, expresa también la preocupación con la pertinencia de los materiales para la educación virtual, más específicamente de los textos y del material audiovisual. Al referirse a los textos explicita su preferencia por “*textos cortos*”, y al referirse a los videos expresa su descubrimiento y admiración por la riqueza de recursos disponibles para sus materias en YouTube. Más aún, enfatiza el hecho de que los materiales audiovisuales disponibles en este sitio, permiten un aprendizaje profundo de los estudiantes. Finalmente, hace alusión a la incorporación de videos en el desarrollo de sus clases.

Estos casos ilustran bien el hecho que los docentes de la FHCE han ido desarrollando 1) competencias de selección de materiales educativos adecuados para el entorno virtual, 2) los propósitos educativos de los docentes y 3) las necesidades de sus estudiantes en la educación virtual.

4.3.2. Adaptación de herramientas tecnológicas

Para responder a las necesidades de sus estudiantes o las características de sus asignaturas en un entorno virtual, los docentes de la FHCE también desarrollaron la competencia de adaptación de herramientas tecnológicas disponibles para sus propósitos educativos. Los siguientes testimonios expresan la experiencia de una docente que anteriormente indicaba no tener competencias tecnológicas y de otro con competencias tecnológicas intermedias.

Haciendo una encuesta con los estudiantes respecto a que medio [tecnológico] podríamos utilizar. Varios de ellos dijeron que no tenían posibilidad pero que tenían que adecuarse a esta situación. Entonces por esa razón hemos trabajado con WhatsApp, que siempre lo usaba desde las clases presenciales, pero como medio de comunicación, no de educación. Y ellos dijeron, por cuestiones de equidad que prefieran que ese es el medio al que todos pueden acceder. (docente mujer, añadido nuestro)

Miren colegas, yo me planteo como voy a dar una clase de análisis chomskiano, sintaxis, muy complicado porque necesitamos hacer gráficas. Entonces ¿no se? he adoptado un programa y lo he convertido en pizarra, así que eventualmente cuando uso el Zoom se convierte esa pantalla en una pizarra, y me ha dado muy buenos resultados. (docente varón)

En el primer caso, considerando las competencias y conectividad de los estudiantes, y muy probablemente sus propias competencias tecnológicas, la docente decide adaptar la red social WhatsApp, anteriormente utilizada como medio de comunicación con sus estudiantes, como medio tecnológico para impartir sus clases. Es decir, **re-funcionaliza** el uso de la aplicación WhatsApp, de una herramienta de comunicación en una herramienta de educación. En el segundo caso, confrontado con las necesidades del desarrollo del contenido de su asignatura (sintaxis) decide adaptar una herramienta de video conferencia para utilizarla como pizarra. En el primer caso, la docente adapta, para fines educativos, una herramienta tecnológica que ya utilizaba con otros fines, y en el segundo caso, el docente adapta una herramienta tecnológica (video-conferencia) que no utilizaba anteriormente (Zoom) a las necesidades de su asignatura. Ambos casos ilustran muy bien, un elemento de la cultura general de nuestro medio, la adaptación de herramientas creadas para otros fines, a los fines de interés del usuario de la herramienta, como bien afirma el segundo docente: *“es como el mecánico que le pone el alambrito no”*. En la práctica, están tratando de usar y adaptar las tecnologías de acuerdo a sus necesidades.

4.3.3 Producción y edición de materiales educativos

Confrontados con el desafío de desarrollar una docencia virtual, algunos docentes de la FHCE se plantearon la necesidad y se lanzaron a la tarea de producir materiales audiovisuales para sus clases, como se expresan en los siguientes testimonios:

He querido editar un audio y no lo he logrado, debo reconocer mis limitaciones (docente varón).

Sobre las habilidades tecnológicas, (...) aunque aprendí a editar imágenes para poner justamente en los videos que yo hago, solo grabándome, me grabo nada más, me he dado cuenta que es mucho tiempo y poco beneficio, o sea a veces uno quiere desplegar grandes cosas. (docente mujer)

He aprendido a crear materiales, y ahí concuerdo con XY de que es moroso ¿no?, han debido ver, he compartido, y ni cinco minutos, pero para editar esos cinco minutos [de video], pucha he pasado mucho tiempo, dos, tres días no, para cinco minutos no, pero son los resultados muy satisfactorios para mí, porque he tenido la posibilidad de condensar en cinco minutos digamos lo que se puede explicar en dos clases. Cinco minutos, pucha. Entonces uno tiene que llegar, porque no tenemos otra, ¿no? (docente varón)

Los resultados de esta empresa son distintos. En el primer caso, el docente, que indica tener competencias tecnológicas limitadas, hizo el intento de producir un audio, pero sin lograr su propósito. Sin embargo, a pesar del intento fallido, lo significativo en este caso es la apertura del docente a usar la tecnología. En el segundo caso, la docente logra editar imágenes para insertarlas en sus videos, pero se percata que realizar esta tarea demanda demasiado tiempo y esfuerzo para poco beneficio. Finalmente, en el tercer caso, a pesar del enorme tiempo invertido en la edición de un video, el docente siente satisfacción por lo logrado, pues el video le permite condensar contenidos de su asignatura en poco tiempo, que de no ser por el formato audiovisual le demandaría desarrollar en dos clases. En los tres casos, los docentes se plantean el desafío de desarrollar sus

competencias de producción de materiales audiovisuales, usando tecnología digital, aunque solo dos de ellos logran su propósito, una llegando a la conclusión de que es una tarea demasiado demandante y que no vale la pena continuarla, y el otro sintiendo satisfacción por el logro y la idea de continuar en este camino, pues como indica *“uno tiene que llegar, no hay de otra”*. Interesantemente, como se describió en la sección anterior, el primer docente corresponde al grupo de docentes que indico no tener, o tener competencias tecnológicas limitadas, la segunda docente que indico tener competencias básicas y el tercer docente podría ubicarse en el grupo de docentes que antes de la pandemia tenía competencias tecnológicas intermedias. De modo que independientemente del nivel de competencia tecnológica previa, los docentes se plantearon la necesidad de desarrollar la competencia de producción de materiales audiovisuales, aunque con resultados diferentes.

4.3.4. Gestión de plataformas educativas y de clases

Durante este semestre de educación virtual, los docentes de la FHCE también desarrollaron sus capacidades de gestión de sus asignaturas en diferentes niveles, tanto a nivel global, todo el semestre, como a nivel de las clases. Los testimonios de dos docentes evidencian el desarrollo de esta competencia:

Paralelamente que iba a las clases virtuales, he ido armando mis plataformas y gran parte del tiempo, al principio del semestre, cuando retomamos, gran parte de mi tiempo fue en armar la plataforma, en buscar textos, seleccionar muchos recursos que yo había adquirido cuando era presencial como PowerPoint, PDF y como tengo que utilizar eso. En la práctica todo tengo en plataforma, que los estudiantes no tengan pretexto de decir, no hay, esta todo digitalizado, esta también el plan global virtual de todo el semestre, y así como que medio funciona. (docente varón)

He aprendido a programar mis clases, que tengo que subir primero y programarlo, se corta por lo que sea a mitad. Entonces siempre tengo ya una

forma de cómo salvar todo. Antes no, me costaba, me demoraba, ahora no continuo por WhatsApp, digo, escribo, chateo, pero la cosa continua. (docente mujer)

En el primer caso, un docente con competencias tecnológicas intermedias y experiencia en el uso de plataformas educativas, utilizo este primer semestre virtual como una oportunidad para: 1) armar la plataforma de su asignatura, 2) subir y/o digitalizar los materiales de lectura y de trabajo, 3) definir cómo utilizar la plataforma y sus recursos y 4) poner a disposición el plan global semestral. Sin embargo, el docente indica que este proceso “*como medio que funciona*” sugiriendo que todavía son necesarios ajustes en la gestión de la plataforma del curso, sea desde el lado docente o de los estudiantes. La disponibilidad de los materiales del curso y la gestión de las actividades de una asignatura en plataforma educativa, son aspectos centrales de la virtualización de la educación superior.

El segundo caso hace referencia a la gestión de las clases en una asignatura en el espacio virtual. La docente enfatiza la importancia de programar la clase, que hacer primero y la secuencia posterior, pero también la importancia de lidiar con lo imponderable de la tecnología “*se corta por lo que sea a mitad. Entonces siempre tengo ya una forma de cómo salvar todo*” para dar continuidad a la clase. De modo que esta docente ha desarrollado la capacidad de utilizar múltiples herramientas al mismo tiempo, tales como una herramienta de video conferencia combinada con una red social.

En ambos casos, lo que estos testimonios sugieren es que, en el paso de la educación presencial a la virtual, no solo es suficiente conocer y usar las tecnologías, sino también gestionarlas considerando las condiciones tecnológicas locales de los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, tomando en cuenta la disponibilidad que tienen algunos estudiantes para mantenerse en línea durante un tiempo prolongado.

4.3.5. Fortalecimiento de competencias tecnológicas previas

Para algunos docentes con competencias tecnológicas intermedias (descritas en la sección 4.2.) el paso de la educación presencial a la virtual ha significado la reactivación de competencias previas, como lo evidencia el siguiente testimonio de un docente de la carrera de educación:

¿Qué he reaprendido en este tiempo, de entrar en esta forma de aprendizaje virtual en la universidad? Primero, (...) he retomado el concepto de Paulo Freire que decía que el proceso enseñanza-aprendizaje hay que compararlo con una esponja, los educadores llenamos estos espacios libres que tiene la esponja y a nivel de políticas institucionales no estamos preparados de analizar esos vacíos que nos dejan esos espacios, ¿no? Eso significa que he reaprendido a retomar la idea de la conectividad en la práctica de la enseñanza, lo que decía XY, esa habilidad de contestar el chat, del Face, de atender la plataforma, eso he ido fortaleciendo. Segundo (...) he reaprendido a clasificar las videoconferencias, el tipo de trabajo que se hace en este entorno, el trabajar de manera sincrónica, a través de, lo que estamos haciendo ahora, yo he aprendido en este tiempo, a clasificar las video conferencias, la presentación de contenido en videoconferencias, el desarrollo de contenido, y una tercera videoconferencia que he aprendido es la videoconferencia que permite la interacción con los estudiantes, más interactiva, algo similar a lo que ahora estamos haciendo. Y en actividades asincrónicas, he recuperado todos los principios de la instrucción programada, es decir organizar el principio de enseñanza-aprendizaje en tres momentos, inicio, con instrucciones precisas, a través del desarrollo, y lo último de la evaluación de aprendizajes, con instrucciones precisas que no den lugar a una interpretación ambigua, que diga hay que hacer A y el resultado tiene que ser A. (docente varón)

El primer reaprendizaje del docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje como el acto de llenar los intersticios de una esponja, plantea un desafío crucial de cómo identificar los vacíos de aprendizaje de los estudiantes en un entorno virtual en el cual no existe la densidad de relaciones

del encuentro presencial. Para responder a este desafío el docente plantea como una alternativa “*la conectividad en la práctica de la enseñanza*”, o el uso de múltiples herramientas de interacción con los estudiantes, competencia utilizada también por otros docentes. Su segundo reaprendizaje hace referencia a las modalidades que el trabajo sincrónico con los estudiantes puede asumir en un entorno virtual, a través de herramientas de video conferencia: 1) presentación, 2) desarrollo de contenidos y 3) interacción. Finalmente, su tercer reaprendizaje hace referencia al uso de la instrucción programada (inicio, desarrollo, conclusiones) para el trabajo asincrónico con los estudiantes en un entorno virtual, lo cual también podría entenderse como una adaptación de un dispositivo de la educación presencial al ámbito virtual. La experiencia de este docente ilustra bien el proceso de fortalecimiento de competencias tecnológicas de los docentes con competencias intermedias.

4.3.6. Desarrollo de habilidades mentales y multiactividad

Durante esta primera experiencia de educación virtual el semestre 1/2020, los docentes de la FHCE también desarrollaron habilidades mentales, como lo sugieren los testimonios siguientes:

A ver creo que varias competencias más de “tipo cerebral”. He aprendido a estar en dos materias, tres materias, de responder por WhatsApp, o en Facebook, dar clases todo junto. Porque termino una materia y de inmediato empiezo otra, pero los estudiantes no terminan, a veces pasa una hora más y siguen escribiendo preguntando algo, eh tengo taller de tesis 1 y 2, pero creen que les doy 24 horas, y de lunes a lunes. Entonces sin dificultad alguna, ellos escriben en todo momento y a toda hora. Y ahora he desplegado, no sé de cómo, una capacidad de poder responder por WhatsApp y por los medios, antes enviaban al WhatsApp o al Facebook y pasaban cinco días y no me daba cuenta, pero ahora pasa mi cerebro identifica todo, y voy respondiendo a la vez todo, yo digo pingpongeo entre una materia y otra.
(docente mujer)

(...) he tenido que buscar mi creatividad y darle (...) Entonces en un escenario virtual hay que nomás utilizar un otro tipo de pensamiento, la clave está en elaborar materiales educativos. (docente varón)

En el primer caso, el uso de las herramientas digitales ha permitido a la docente desarrollar la habilidad de atender en paralelo varias clases, casi, simultáneamente y la habilidad mental de atender e identificar todo. En el segundo caso, el docente afirma que la educación virtual plantea al docente el desafío de usar la creatividad y utilizar otro tipo de pensamiento principalmente para producir materiales educativos.

4.3.7. Valoración de la práctica docente y situación del estudiante

La experiencia de educación virtual durante este semestre ha permitido a los docentes desarrollar la habilidad de valorar las herramientas tecnológicas en función de sus necesidades, lo que hacen los docentes y los esfuerzos que hacen los estudiantes en esta modalidad de educación.

Me he dado cuenta también que no todas las plataformas y tecnología sirven, por ejemplo, en una materia que tengo más de 60 personas, no me sirve el Zoom, o sea no lo aprovecho, porque eh son demasiados como para pedir, para solicitar preguntas, por ejemplo, me he hecho un enredo. Y ahí me he dado cuenta que es mucho mejor que les haga un video, que me grave y que planteen sus preguntas en comentarios y de ahí responderles a sus preguntas a todos (...) a veces uno quiere desplegar grandes cosas, y ahora he pensado que lo más importante es lo que digo yo, (...) no lo que hago tecnológicamente, porque llevaba mucho tiempo editar una imagen, cuando podría decirles tantas cosas en el mismo tiempo en el que estamos. (docente mujer)

Vi que algunos estudiantes, cuando estábamos en el Zoom trabajando individualmente, se conectaban desde el lugar de trabajo, vi que algunos eran comerciantes, creo que la realidad de los estudiantes es dificultosa y como FHCE y carrera, no sé, hay que ver nomas la manera de apoyar. Ellos hacen el esfuerzo, no solo la conectividad sino también por cuestiones

internas, y sobre todo también porque no manejan mucho, yo tampoco manejo, creo que en eso he tratado de hacer lo mejor posible y por supuesto he aprendido algo nuevo (...) me pregunto si tienen las capacidades. Pero también he visto muchas potencialidades de ellos, a veces escribían, no sé cómo hacer esto, oriéntenme y entonces hasta que yo les responda, ellos ya habían encontrado la manera. (docente mujer)

En el primer caso destaca que la docente ha desarrollado la habilidad de distinguir la utilidad de las diferentes herramientas tecnológicas en función de las características de sus asignaturas. Esta es una competencia importante, que evidencia que la docente tiene conciencia de que herramienta utilizar en función de la situación o necesidad. Un segundo aspecto importante en este testimonio es el haber aprendido donde debe estar la **prioridad** del docente, “*en lo que hace como docente*” y no en lo que hace tecnológicamente. Al parecer, ante el desafío de desarrollar una educación virtual, al inicio la docente puso énfasis y energía en hacer cosas tecnológicamente y que paulatinamente ha ido descubriendo que lo importante es lo que ella puede hacer como docente. Aunque todavía centrada en una visión de enseñanza, este cambio de énfasis en su docencia virtual, es parte del proceso de **afirmación de la identidad docente** en el espacio educativo virtual.

En el segundo caso destaca la sensibilidad de la docente respecto a las condiciones en las cuales los estudiantes participaron de esta primera experiencia de educación virtual, no siempre desde la comodidad de sus hogares, sino también desde el espacio de trabajo, o en movimiento desde los trufis y microbuses. Asimismo, destaca las limitaciones (ejemplo conectividad) y potencialidades de los estudiantes de encontrar respuestas a sus propias interrogantes, sin que medie la participación docente. Esta experiencia sugiere que los docentes durante este primer semestre virtual han desarrollado la capacidad de empatía con la situación y condiciones en las cuales los estudiantes afrontan la educación virtual.

4.3.8. Diferenciar la educación presencial y virtual

La experiencia de desarrollar clases virtuales el semestre I/2020, ha permitido a los docentes explicitar las diferencias entre la educación presencial y la virtual. Los testimonios siguientes ilustran algunas dimensiones de la docencia y así como de la percepción docente sobre los estudiantes.

He aprendido que no es lo mismo dar clases virtuales que presenciales, que necesito más concentración, necesito más tranquilidad para dar clases virtuales, que no puedo improvisar, cuando veo los videos en Zoom, me doy cuenta de mis errores, que nunca me hubiera dado cuenta en las clases presenciales y hay que seguir trabajando en tratar de superarnos. A veces no puedo, muchas veces tiene que ver con mi forma de ser, creo que me apasiono mucho, suena como que les estoy gritando y creo que he tenido este problema. Pero no me daba cuenta, pero ahora me veo y estoy tratando de corregir. (docente mujer).

Y lo otro que también se ve, en cualquier medio, que los estudiantes se animan a participar y digamos que les costaba hacerlo, porque también por la conectividad y de a poco se animan a participar, aunque todavía hay pocos que más se animan, pero en relación a las clases presenciales encaran un trabajo distinto, más dinámico, más productivo. Y aunque volvamos a las clases presenciales, creo que no dejaría esta parte. (docente mujer)

En el primer testimonio se evidencia que dar clases en un entorno virtual es diferente a dar en uno presencial. Que la educación virtual demanda más concentración, tranquilidad y planificación (no improvisar) y que es posible percatarse de lo que hace el docente a través de los videos de las clases. En este caso particular, revisando los videos, la docente, percibe que grita a los estudiantes, debido a su modo apasionado de enseñar y de que nunca se habría percatado de esta característica de su docencia en el ámbito presencial. Y ahora que se ha percatado de esta característica de su docencia, tiene el desafío de mejorar. Posiblemente en otros casos

también, la posibilidad de ver los videos del ejercicio docente, permita desarrollar una **capacidad reflexiva** en los docentes, siempre en la perspectiva de mejorar.

En el segundo caso, la docente hace mención al desafío de generar participación de los estudiantes en el entorno virtual, el cual se limita también debido a problemas de conectividad. Percibe que la participación estudiantil en el entorno virtual es más dinámica y productiva y que, aunque se volviera a la educación presencial, ella no dejaría de lado el componente virtual de su docencia.

Estos testimonios evidencian las transformaciones que los docentes van atravesando como resultado de la educación virtual. El uso de herramientas tecnológicas les ha permitido evaluar su rol y la forma de interacción con sus estudiantes.

Para concluir esta sección, realizamos el ejercicio de cruzar el nivel de competencia tecnológica previa de los docentes antes de la pandemia con los aprendizajes desarrollados durante el semestre virtual. La tabla 3 sintetiza estas diferencias:

Tabla 5: Comparación de competencia tecnológicas previas y desarrolladas

Nivel de competencia Docente	Competencias previas	Competencias desarrolladas
Limitada	<ul style="list-style-type: none"> ● Participación en cursos sobre tecnologías ● Falta de aplicación práctica de los aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento y uso de recursos tecnológicos disponibles ● Selección de materiales (textos y videos) para el entorno virtual ● Adaptar redes sociales (Zoom, Google Meet) ● Intentar producir videos ● Adaptar tecnologías a la situación de los estudiantes

Básica	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de redes sociales • Interacción y comunicación • Difusión material de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y uso de recursos tecnológicos disponibles • Gestionar clases virtuales • Producción de materiales (videos, fichas, resúmenes) • Valoración de la tecnología, la práctica docente y situación del estudiante • Habilidades mentales y multiactividad • Diferenciar educación presencial y virtual
Intermedia	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de plataformas educativas • Uso educativo de redes sociales • Uso de la nube 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y uso de Google Classroom. • Seleccionar materiales (textos y videos) • Virtualizar la materia en plataforma educativa • Gestionar plataforma • Producción de materiales educativos • Fortalecimiento de competencias tecnológicas previas

Fuente: Elaboración propia con base a datos de grupos focales de docentes.

La descripción previa y la tabla comparativa, sugieren algunas conclusiones. La primera es que, con el tránsito de la educación presencial a la virtual, todos los docentes, independientemente de su competencia tecnológica previa, han desarrollado competencias y/o habilidades nuevas. Segundo que los docentes que indicaron antes del semestre virtual no tener competencias o tener competencias tecnológicas básicas, tienen todavía el desafío de desarrollar la competencia de gestionar sus materias desde plataformas educativas. Y tercero que los docentes que indicaron tener competencias tecnológicas básicas e intermedias, aparentemente han desarrollado más competencias prácticas y procedimentales que los docentes con competencias limitadas.

CAPÍTULO 5

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL

El paso de una docencia presencial a la virtual ha planteado a los docentes el desafío de realizar ajustes y cambios en sus estrategias metodológicas de enseñanza. Basados en los testimonios de los docentes de la FHCE participantes del grupo focal, en este capítulo exploramos 1) los factores que influyen en las estrategias didácticas del docente, 2) las estrategias didácticas docentes desplegadas para la educación virtual, 3) síntesis de las características de las estrategias didácticas identificadas y 4) clasificación de las estrategias en función del énfasis educativo.

5.1. Factores que influyen en las estrategias didácticas docentes

La elección de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en el entorno virtual está influenciada por varios factores. Sin ser un listado exhaustivo, en los testimonios de las experiencias docentes en los grupos focales, los docentes participantes han identificado los siguientes factores:

- a) Si la materia es teórica o práctica: *“es diferente y también las materias que son teóricas y las materias de hacer su tesis, porque es otra cosa, es diferente teórica o práctica”* (docente mujer).

b) La cantidad de estudiantes con las que se trabaja: “*depende de la cantidad de estudiantes, yo creo que son diferentes y mis grupos son tan distintos también, tengo grupos de 60 y tengo grupos de 8. Entonces es diferente*” (docente mujer).

c) El contenido de la materia. “*Ahora entiendo que cada docente tiene que adecuarse a los fines, a los objetivos, a los contenidos de su materia, y son diferentes las materias*” (docente varón).

d) El enfoque del docente:

Lo que yo en este tiempo he logrado profundizar, encontrar el sustento teórico digamos ¿no? a lo que yo venía haciendo en las clases presenciales y ahora en forma virtual, y es esto que se llama aula invertida, que justamente tiene elementos de depositar en los estudiantes el proceso de aprendizaje, a partir de orientaciones, de materiales, de insumos, guías de aprendizaje (docente mujer).

e) Nivel de competencia tecnológica del docente:

A mí me ha costado mucho, porque salvo esos grupos de Facebook que tenía y mis grupos de WhatsApp también, no había hecho nunca, por ejemplo, con mis estudiantes un formulario, no había hecho una videoconferencia, no había sido capaz de armar una plataforma para recibir sus trabajos virtualmente, esencialmente mi trabajo era presencial (docente varón).

f) Si la actividad es individual o grupal:

Me he quedado con esta idea del autoaprendizaje que es lo que he fomentado en los estudiantes, en otras palabras, les he dicho el aprendizaje es un deseo y el deseo es individual y subjetivo así que el que quiere aprende porque quiere aprender, nadie enseña a nadie, es una función psicoanalítica del aprendizaje. Por lo tanto, hemos recurrido al autoaprendizaje como estrategia y sin embargo también a los

grupos colaborativos o al aprendizaje cooperativo que también se llama a partir de organizar grupos (docente varón).

g) Si la actividad educativa es sincrónica o asincrónica:

Lo primero que he hecho en esta nueva fase de nuestra estadía de nuestro trabajo en San Simón es buscar dos videos, uno sobre autoaprendizaje y otro sobre aprendizaje asincrónico he tenido mucho cuidado en seleccionarlos de los muchos videos que hay en YouTube, les he enviado a los estudiantes. Quería que ellos se convenzan de que estábamos entrando a una nueva fase, una nueva fase de autoaprendizaje y segundo quería que comprendan que en esta segunda fase el aprendizaje podría ser asincrónico (docente varón).

h) La situación económica, conectividad al internet y disponibilidad de equipo emocional de los estudiantes:

También percibí que los estudiantes tienen sus dificultades y esa es una realidad, al comienzo no podían responder, pero ya al final dijeron que tienen dificultades, que no tienen megas, algunos me escribían al WhatsApp comenzaron a disculparse que no podían conectarse, una serie de problemas. Incluso vi que algunos estudiantes, cuando estábamos en el zoom trabajando individualmente, se conectaban desde el lugar de trabajo (docente mujer).

5.2. Estrategias didácticas desplegadas en la educación virtual

Confrontados con el desafío de desarrollar una educación completamente en línea, los docentes de la FHCE desplegaron diferentes estrategias didácticas en función de los factores mencionados anteriormente. Por razones de espacio no es posible hacer mención a todas las estrategias desplegadas por los docentes, sino solo a algunas para ilustrar como los mismos respondieron al desafío de desarrollar una educación virtual en sus respectivas asignaturas. Las etiquetas asignadas a estas estrategias no

corresponden a las teorías de la enseñanza-aprendizaje (visión *ética*, desde fuera del docente) sino a las definiciones asignadas por los propios docentes a sus estrategias metodológicas (visión *émica*, desde el propio docente). Es importante también indicar que muy probablemente los docentes implementaron estrategias didácticas diversas, en función de las necesidades y condiciones en las cuales desarrollaron su actividad docente. Desde la propia definición del docente de su estrategia se han identificado los siguientes tipos: 1) dejados, 2) intuitivos, 3) continuadores, 4) híbridos, 5) empáticos, 6) invertidos, 7) adecuadores, 8) sistemáticos, 9) net-investigadores, 10) artísticos, y 11) interaccionadores.

5.2.1. Los abandonadores o dejados

Un primer grupo de docentes desplegaron estrategias didácticas *abandonadoras* o dejadas, siguiendo el denominativo utilizado por la siguiente cita:

... también algún colega decía que algunos docentes no están llevando el curso como deben, los han abandonado a los estudiantes. Hay muchas quejas que dice que les suben un material, les dicen: “lean” y jamás les han explicado no han interactuado con ellos y cuando entran al examen o entran a la clase, llegan 10 minutos más tarde les cierran ya no les permiten entrar. Hay una queja muy seria en mi carrera de un docente, de maltrato por las redes, que nunca ha pasado clases, nunca les ha pasado una videoconferencia; es decir también hay ese tipo de cosas. Y otros que sus alumnos o alguien está dando las clases [en su lugar]. Hay muchas cosas también que se tendría que investigar y eso lo dicen los estudiantes no es todo color de rosa tampoco. Hay varios colegas que no están tomando conciencia de lo que debe de ser y los estudiantes son los que se están quejando y los estudiantes lo dicen yo sé que ha llegado una nota, una queja al consejo facultativo de mi carrera. Me da mucha pena que en todo esto (...) unos estamos queriendo mejorar, rasgándonos todo para poder lograr, pero no todos, creo que no todos, estamos en esa misma dinámica, lamentablemente. (docente mujer)

De acuerdo a este testimonio, las estrategias didácticas de estos docentes reproducen características de la educación presencial, en la cual el texto escrito, en este caso PDF, ocupa un lugar central, se pide a los estudiantes su lectura y el docente despliega su poder en el momento del examen. A diferencia de la modalidad presencial en la cual el docente interactúa con los estudiantes, en los casos mencionados en el testimonio, los docentes no interactúan con sus estudiantes. Las razones pueden ser múltiples, pero dado el entorno virtual, es muy posible que la ausencia de competencias tecnológicas sea un factor que haya conducido a estos docentes a optar por esta estrategia didáctica del abandono. Esto se refuerza por la referencia a que las clases son impartidas por algún estudiante o un tercero, posiblemente con las competencias necesarias para esta tarea. En la perspectiva de la docente que emite esta opinión, las prácticas didácticas de estos docentes van en contrapelo de los esfuerzos de mejorar de otros docentes.

5.2.2. Los intuitivos

Otro docente afirma que su metodología de educación virtual este semestre estuvo guiada por la intuición y el autoaprendizaje.

me he dado cuenta (...) en este tiempo que mis estudiantes (...) esperan la palabra del docente (...), sobre todo en semestres de abajo que tenemos una buena cantidad de bachilleres. Estas *wawas* [bebés] vienen también como del colegio: a escuchar al profesor y aquí la palabra del profesor es clave. Entonces, para hacer eso yo he abusado en este semestre de las videoconferencias (...) en conclusión, he hecho educación virtual, educación presencial a través de medios virtuales. Pero esto tiene dos componentes: me he conectado todas mis clases con los estudiantes que pueden y tienen accesibilidad a servicio de internet que es casi siempre entre el 50% y 60% de los estudiantes y los otros 40% o 30% de estudiantes que no se conectan a la videoconferencia igual tienen la oportunidad de desarrollar los aprendizajes pretendidos por nosotros a través de las lecturas de los textos y los videos apoyos. He trabajado muchísimo con videos como ha

dicho F, no tan cortitos entre 20, 30, 40 minutos dependiendo de la necesidad, pero esto es una maravilla. Entonces, el video es una excusa para que el estudiante a través de varios aparatos sensores pueda acceder a una información y la lectura claro es solo a través de la lectura. Pero, estos dos insumos nos permiten reflexionar mucho sobre lo que estamos avanzando como contenido en las materias. (...) nos hemos batido este semestre con las cosas que han estado a nuestro alcance por intuición y algunas cosas por... este curso que nos han dado desde tecnología y el resto por autoaprendizaje. (docente varón, añadido nuestro)

Este docente guiado por su intuición y deseo de autoaprendizaje trabaja desde una concepción educativa centrada en la enseñanza, haciendo uso de materiales textuales y audiovisuales, desarrolla actividades sincrónicas (videoconferencias) y asincrónicas y propone realizar una “educación presencial a través de medios virtuales”.

5.2.3. Los continuadores

Bueno, en cuanto a las estrategias didácticas, en realidad yo no he cambiado mis estrategias. Hay, sobre todo, dos que he aprendido más bien a enfatizar gracias a las tecnologías por la necesidad de comunicarse con los estudiantes. ¿Cuáles son estas dos estrategias? Primero, la motivación. La motivación permanente. Segundo, el seguimiento personalizado. Independientemente de la materia y de la cantidad de los estudiantes en el grupo, siempre he tratado de hacer un seguimiento personalizado. (docente varón)

Los docentes continuadores mantienen sus estrategias docentes presenciales en la educación virtual, independientemente del número de estudiantes con los cuales trabajan en sus asignaturas. Consideran que la tecnología es un medio para intensificar las estrategias que utilizan, pues permiten trabajar de manera sincrónica y asincrónica, y usan la motivación permanente y seguimiento continuo como estrategias de trabajo con los estudiantes.

5.2.4. Los híbridos

Otra estrategia educativa explicitada entre los docentes del grupo focal fue la denominada híbrida, para referirse a la mezcla de características de la docencia presencial y la virtual.

yo la verdad soy muy disciplinado, metódico y no he bajado la disciplina en el virtual, (...) Yo no les creo mucho cuando me dicen “no tenemos muchos megas” así, en muchos casos me vale, sinceramente, (...) he pasado *Classroom* en todas mis materias y (...) permitirles que me envíen trabajos hechos a mano, junto con el celular que tienen y siempre he planificado los tiempos, (...) en mi criterio no había argumento tecnológico para decir “no hice mi trabajo”. Yo le daba mucho valor a ese argumento porque era tener un lápiz, un celular. Hay gente que se ha puesto ganas y si le ha fallado el celular se ha prestado de su mamá, no sé de quién y me han dicho: “Licen, voy a utilizar este celular mientras tanto, puedo inscribirme con esto” (...) yo he hecho un híbrido, o sea, entre presencial y virtual en la tecnología para introducir los... por ejemplo yo no he utilizado mucho las video clases y las video conferencias, fue al mínimo necesario, me he basado en pequeños audios, guías, reducir el audio, el video verlo en vivo o de hecho por YouTube igual les consumía. (docente varón)

Esta estrategia enfatiza en la importancia de la disciplina, hace uso de plataforma, plantea la combinación de tecnologías analógicas como el lápiz y papel y el celular, de ahí quizás su denominativo de híbrido, acepta la entrega de trabajos elaborados a mano, hace poco uso de actividades sincrónicas (teleconferencias) para ahorrar datos a los estudiantes y un uso intensivo de audios (actividad asincrónica) para compartir contenidos con los estudiantes.

5.2.5. Los empáticos

Otro grupo de docentes participantes en el grupo focal explicitaron elementos de una estrategia didáctica a la cual denominamos “empática”

porque su metodología docente está centrada en responder a las limitaciones tecnológicas, materiales y emocionales de los estudiantes intensificadas o provocadas por la pandemia.

Los estudiantes atraviesan más penurias tecnológicas que nosotros. Entonces, lo que he hecho ha sido, por ejemplo, en el *Classroom* nos da las posibilidades de ampliar, digamos, plazos. Si hoy tenían que presentar un trabajo, le doy una segunda oportunidad. Y este último tiempo, con esas segundas oportunidades han estado volviendo, pero tampoco los estoy obligando a que tengan conexión continua, (...) grabo las sesiones y luego les comparo la sesión (...) ellos pueden revisar esto en el momento que consideren que tengan ganas y completar también sus trabajos, eso me ha ayudado bastante... he estado haciendo seguimiento, también, a cada uno de ellos y a los que han abandonado... a ellos se les permite también hacer el *Classroom*, enviarles notas personalizadas, entonces, con estas notitas: “qué ha pasado” “no abandones” “sigue” “ven, te voy a dar otra oportunidad”, ¿no? Intentando siempre ponerme y centrarme en ellos. (docente mujer)

... al decirles a los estudiantes: “miren muchachos yo tengo COVID” me ha permitido que los estudiantes se abran (...) Entonces, en palabras sencillas yo he sacrificado si vale el término la calidad académica, el aprendizaje, el conocimiento en este semestre, a favor de la motivación a los estudiantes (...) en otras palabras de estimularlos a que sigan en las plataformas, que sigan trabajando pese al COVID, pese a que se han limitado sus recursos económicos, porque como dicen nuestros estudiantes son de la clase media, media baja y de zonas rurales; entonces he preferido a que aprendan, a darles más tareas, más que a motivarlos al aprendizaje, motivarlos a que continúen y en algunos casos hacerles un soporte afectivo en una especie de terapia psicológica grupal en el sentido del continuar. (docente varón)

La estrategia didáctica de estos colegas se ha centrado en la motivación de los estudiantes para continuar estudiando a pesar del temor y adversidades resultado de la pandemia del COVID-19. Esta motivación se ha expresado a través de los siguientes mecanismos: 1) flexibilización

de los plazos, otorgando segundas oportunidades para el cumplimiento de tareas, 2) a través de actividades asincrónicas, 3) seguimiento de motivación personalizado y 4) terapia psicológica grupal. Sin duda, esta estrategia responde a la dimensión emocional de los estudiantes, fuertemente afectada por el contexto que actualmente atravesamos.

5.2.6. Los adecuadores

Otro grupo de docentes participantes del grupo focal, explicitaron su interés con la adecuación didáctica, para el logro de propósitos a los que apuntaban en la educación presencial en un entorno virtual.

en síntesis, estoy en una búsqueda de adecuación didáctica, pero viendo la competencia que quiero lograr, no me gustaría, no me gusta enfatizar en los estudiantes teorías o temas, creo que eso no debería ser el criterio. Yo lo que quiero lograr es que el estudiante haga una contribución a lo que nosotros manejamos como teoría, una recreación productiva, cosa que lo hacía en la clase presencial, pero ahora en lo virtual, estoy viendo como rediseñar la adecuación a este mismo propósito. (docente varón)

al principio cuando se planteó esto de la virtualización estaba intentando traspasar lo que hacía de lo presencial a lo virtual, es decir **énfasis en la enseñanza**, y en ese sentido hice resúmenes en audio y yo tenía la plataforma, yo subía todo a la plataforma, pero eso era muy cómodo para los estudiantes porque yo hacía todo. Entonces dije a ver ahora tengo que hacer que el estudiante se ocupe de aprender, o sea no, **énfasis en el aprendizaje**. En ese sentido yo combino dos cosas. Primero, les exijo a que lean los textos, ya, como yo evidencio todo esto con mapas conceptuales, cuadros sinópticos, algunos otros hacen videos respecto a contenidos y eso es tienen su calificación y también suben a la plataforma y una clase de las dos que tengo a la semana, me dedico al debate, a la exposición, pero primero doy lugar a ellos y después recién yo entro con el material, antes enfatizaba más la enseñanza que el aprendizaje. (docente varón, énfasis añadido)

Ambos docentes expresan su interés con el aprendizaje del estudiante, más concretamente, como afirma el primero, que el estudiante realice una recreación productiva de lo que aprende. Esto en ambas experiencias implica el paso de una didáctica de la enseñanza a una del aprendizaje, que en la experiencia del segundo docente demandó pasar de una estrategia “*del docente lo hace todo*” a “*que el estudiante aprenda*”. ¿Como? A través de 1) lecturas, 2) elaboración de comprensiones de los estudiantes que se suben en plataforma, y 3) de sesiones de debate con intervención inicial del estudiante y después del docente, con lo cual se espera que el estudiante realice una recreación productiva de su aprendizaje. Un aspecto interesante en el caso del segundo docente es que, al inicio de la etapa virtual, y quizás por un sentido de seguridad personal, abordó la docencia desde una perspectiva de la enseñanza más que del aprendizaje, y solo posteriormente, una vez afianzado en el ámbito virtual comenzó a buscar lo segundo.

5.2.7. Los invertidos

La etiqueta de la estrategia educativa de este grupo de docentes proviene del enfoque de aula invertida (*flipped classroom*), que tiene el propósito de invertir la secuencia didáctica tradicional que comienza con el docente, para poner primero al estudiante. El siguiente testimonio expresa la experiencia de un colega de psicología con esta estrategia.

yo he usado una estrategia que (...) se llama metodología de aula invertida (...) que se adecua al modelo de educación virtual. En el aula presencial lo que hacemos nosotros es darles la teoría, la explicación es del docente y esperamos que ellos lean después algo y evaluamos. En el (...) proceso inverso, primero se les plantea lecturas, primero se les plantea la teoría (...) de manera asincrónica, de tal manera de que ellos tengan el tiempo y la ubicación. (...) Y se invierte el proceso, (...) una secuencia didáctica semanal, bien básica para todos los cursos que utilizo (...) es material de lectura que no excede las 30 hojas. (...) con una estrategia de aprendizaje

básica como es el mapa mental, ayuda a que ellos puedan consolidar esos aprendizajes en función de la lectura. Y esa es una actividad sincrónica. Una actividad sincrónica posterior a esa es un cuestionario dirigida a forzar los vacíos conceptuales que se tienen con la lectura y el mapa conceptual (...) que no es evaluativo final, sino es de proceso y de formación (...) cambia la visión de la calificación a la evaluación. Y finalmente (...) en esa misma actividad asincrónica, hay una actividad de grupo (...) y cierro la secuencia semanal (...) con la explicación del tema tratado en la semana, lo que ahorra bastante en tiempo porque los chicos solamente se abocan a la posibilidad de dudas, de cuestionantes, o de algunas observaciones no entendidas del trabajo. Este proceso, técnicamente o teóricamente se llama, clase invertida. (docente varón)

La secuencia didáctica en esta estrategia, no se inicia con el docente, sino con el estudiante, siguiendo los siguientes pasos: 1) asignación de lecturas cortas, 2) elaboración de mapa conceptual, 3) respuesta a cuestionario, 4) actividad de grupo y 5) explicación docente del tema. De acuerdo con el testimonio del docente, esta estrategia se adapta bien al entorno virtual y combina actividades sincrónicas y asincrónicas. Asimismo, por priorizar al estudiante, este enfoque enfatiza más el aprendizaje, que viene primero, y después la enseñanza, que viene después.

5.2.8. Los sistemáticos

Otro grupo de docentes, quizás una minoría, son aquellos que plantean aplicar de manera sistemática, principios de la instrucción programada en un entorno virtual. Una docente de psicología describe su estrategia de trabajo de la siguiente manera:

... quiero decir que también logro ver que los estudiantes tienen que trabajar para poder estudiar, pues tienen que tener su dinero para comprar sus megas (...) entonces lo que yo he decidido es no realizar clases electrónicas sino que a través de la plataforma académica Moodle (...) elaboro una guía de aprendizaje que socializo a los chicos todos los días lunes, en esa guía

defino el nombre de la actividad y la modalidad, si es sincrónica o asincrónica, individual o grupal, dependiendo de la naturaleza de la actividad. Lo que hago también es plantear los criterios de desempeño, lo que deben lograr los estudiantes en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes. Luego les planteo los recursos, videos de creación propia, videos que han sido recopilados, documentos PDF de creación propia y recopilados también. En las plataformas están disponibles todos los materiales y los links. En la guía tengo un apartado que dice procedimientos, donde explico la secuencia educativa, desde el momento que ingresan a la plataforma, por ejemplo, qué materiales tienen que descargar, luego como tiene que interactuar con esos materiales, cómo tienen que trabajar en la plataforma, cómo tienen que trabajar de forma grupal o individual, con la definición de los tiempos correspondientes. Si los estudiantes tienen dudas en el procedimiento pueden hacerme consultas por WhatsApp, yo tengo que responder, porque ahora no soy docente presencial sino tutor virtual. En esa guía de aprendizaje también establezco los criterios de evaluación y las rúbricas. Entonces los estudiantes ya saben qué les estoy pidiendo, como les voy a evaluar y cuanto voy a calificar (...) Dependiendo si las actividades son individuales o son grupales, he estado ocupando los foros, he implementado análisis audiovisuales, he elaborado la aplicación de glosarios para la materia, cuadros simples y cuadros de entrada doble, así mismo los organizadores gráficos, mapas conceptuales en línea. La secuencia lógica es que tiene que existir una base de conceptualización donde a través de textos se van introduciendo los estudiantes al tema y las actividades, luego hay una etapa de reflexión, tengo otra etapa de transferencia o transposición de aprendizajes y finalmente también tengo una etapa de reforzamiento, pues los chicos pueden entrar cuando ellos quieren a la plataforma donde pueden reforzar aquello que se ha aprendido. Eso es lo que yo hago didácticamente. (docente mujer)

Esta docente indica que trabaja en la plataforma Moodle haciendo uso de sus herramientas (foros, glosarios...). Que para el trabajo semanal diseña guías de aprendizaje que establecen el tipo de actividades, los

criterios de desempeño y evaluación y las rubricas. Que esta guía se basa en una secuencia que busca la conceptualización, reflexión, la transposición de aprendizajes y reforzamiento del aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, indica hacer uso de las redes sociales para comunicarse con los estudiantes. Finalmente, concibe su rol, no como docente, sino como tutora virtual. El despliegue de este tipo de estrategia didáctica sistemática parece estar ligada a dos condiciones: el conocimiento y uso de las teorías de aprendizaje y un nivel de competencia tecnológica suficiente.

5.2.9. Los Netinvestigadores

Si bien, queda claro que la educación virtual proporciona muchos recursos y herramientas para el desarrollo de temas así denominados teóricos, un tema central es como desarrollar competencias o habilidades prácticas en este entorno. Esta pregunta fue también planteada por un participante del grupo focal docente:

Ahora lo que a mí me ha preocupado más de todo esto es, pareciera ser que la virtualidad se ha preocupado mucho, mucho de lo teórico, de lo cognitivo ya, y hay poco espacio para las destrezas, yo en mis materias presenciales les hacía hacer siempre trabajo de campo, para que puedan acopiar y redactar información empírica, porque esto es una cosa que ahora no se puede. Y esto es para mí una gran preocupación, como hacer que también desde la virtualidad, como hacer énfasis en las competencias. (docente varón)

La preocupación de este docente con el trabajo de campo para la recolección de información empírica para el desarrollo de la investigación, que en su visión no es posible en un contexto de distanciamiento social, es respondida por la experiencia de otro docente sobre como recogieron información y desarrollaron investigación en este contexto.

En la materia de psicología ambiental, que aborda los procesos psicológicos en relación al medio ambiente siempre hacemos trabajo de campo

porque recogemos una serie de insumos para analizar la realidad. Ante la imposibilidad de hacer trabajo de campo presencial, lo que se ha pensado es realizar entrevistas virtuales a través de plataformas como Zoom o WhatsApp. Hemos tenido que diseñar una investigación de “vivencias del encierro” y que consiste en que los participantes puedan narrar su historia, relatos, experiencias de vida relacionadas con el encierro y por ende ampliando también a sus otras experiencias de vida también y esto me pareció muy interesante, pues cada estudiante debe abordar unos 5 casos, 5 entrevistas grabadas y transcritas y en total casi son unas 200 entrevistas y para los chicos ha sido una experiencia interesante. Tenemos entonces una serie de historias interesantes sobre las vivencias del encierro. Los psicólogos estamos tratando de repensar la psicología social ajustada a los medios virtuales. (docente varón)

Esta estrategia didáctica plantea desarrollar trabajo de campo virtual con los estudiantes para recoger historias de vida sobre el encierro en tiempos de cuarentena con el propósito no solo de ayudar a desarrollar competencias de investigación de los estudiantes, sino también de repensar la disciplina de la psicología social en tiempos de distanciamiento social. Sin duda, una experiencia novedosa en la formación de pregrado.

5.2.10. Los artísticos

Un aspecto crucial en la educación virtual es como acompañar el desarrollo de destrezas. En el grupo focal docente, se tuvo ocasión de escuchar la experiencia didáctica de los docentes de música.

...a través del Classroom elaboraba estos conceptos y definía en las sesiones como el estudiante debía practicar. entonces fue ese momento de elaboración periódica para trabajos mensuales, semanales con cada repertorio y les decía las instrucciones a cada técnica (...) por ejemplo en Bolivia no conocemos la especificidad de cómo se afina las notas con la mano izquierda, es una técnica que tiene una elaboración de 200 años, es decir cómo se puede afinar un violín que no tiene marcas, como se da el domi-

nio de esta afinación, pues esta afinación se da por el dominio abstracto y esto es fantástico porque se da por el dominio mental y por tanto la afinación solo es posible cuando se domina mentalmente lo que se quiere realizar en el instrumento y en el violín es más complicado todavía porque en el violín se da una inversión de la respuesta del lado izquierdo para el lado derecho pues hay una coordinación muy detallada (...) yo esta conceptualización que he hecho que he aprendido para ser traducido en Bolivia porque les paso los textos que están traducidos y ellos no leen porque como somos los músicos queremos tocar. Entonces leerlo para estudiar lo que está describiendo de una práctica es una distancia muy grande y entonces es mejor darle puntualmente al estudiante aquello que yo he traducido en mi experiencia y volverlo práctico, (...) se da el concepto en el Classroom y los estudiantes repiten varias veces con las muestras que les entrego y en el Meet o en el Zoom los escucho en el horario de su clase, por tanto ellos me muestran lo que les he instruido en el Classroom por tanto sería una sincrónica y una asincrónica combinada (docente mujer)

Esta docente indica que, para desarrollar destrezas, por ejemplo, afinado de violín, combina actividades sincrónicas y asincrónicas. Haciendo uso de una plataforma como Classroom plantea el concepto (afinado de violín), proporciona instrucciones y lecturas para la comprensión de las técnicas y los repertorios a practicar. Luego el estudiante practica los repertorios por su cuenta (actividad asincrónica) y posteriormente a través de videoconferencia el estudiante muestra al docente la destreza adquirida. En este proceso, una estrategia utilizada por la docente es “*compartir con el estudiante lo traducido en la experiencia docente y volverlo práctico*”, lo cual suple en gran medida la evasión de la lectura propia de los músicos, más interesados en tocar instrumentos.

5.2.11. Los interaccionadores

Otro grupo de docentes centraron su metodología docente en la interacción con los estudiantes en el entorno virtual, como resultado de un proceso de inmersión y adaptación de la tecnología.

Pero te decía que yo he estado de aquí para allá vapuleada, porque primero me he asustado con la tecnología y me he concentrado en la tecnología. Ahora, yo me he dado cuenta que lo importante no es el medio, y muchas veces ni siquiera el mensaje, sino lo importante es el proceso que podemos recibir, de comunicación. (...) Entonces, he logrado adaptar toda la tecnología y la didáctica y actividades ya casi al final del semestre y me he dado cuenta de lo que voy a hacer, que no va a ser una maravilla, o novedoso, el siguiente semestre. Lamentablemente tengo que migrar a Moodle, y tengo que aprender, y seguramente estaré más dedicada a la tecnología de lo que yo quisiera, pero lo voy a hacer rapidito. Y las estrategias que estoy aplicando son en especial, poco tiempo frente a la computadora y más tiempo razonando. Pero que sea un poquito divertido, porque tenemos que ser este semestre tan tolerantes y comprensibles, entonces no voy a lograr nada ajustando más. He preferido hacer un poco estrategias más lúdicas, vean el video, vean la película, y estar ahí hablando, y bueno ellos con lo que han visto ¿no? hagan algo, respondan a una pregunta, interaccionen conmigo. Entonces hacemos unas preguntas y siempre les digo que respondan con sus palabras desde su realidad. Eso es lo que he pensado, no es momento para ponerlos a leer en ese minuto, tengo que cubrir además los 90 minutos y me ha tomado cuatro días haciendo algo que va pasar en cinco minutos y me quedan 85 minutos más, y eso me estaba preocupando al principio. Ahora estoy más preocupada al como interaccionar, en hacer el proceso de dialogo, pero me está costando con los grupos. (docente mujer)

Al inicio del proceso de virtualización estos docentes focalizaron su atención en el uso de la tecnología. Paulatinamente fueron relativizando la importancia de la misma y centrando atención en los procesos de comunicación e interacción con los estudiantes, adaptando en el proceso, la tecnología, la didáctica y las actividades a la situación de los estudiantes. Realizan uso de videos con fines de aprendizaje enfatizando lo lúdico planteando preguntas con el propósito de desarrollar el razonamiento de los estudiantes a partir de su realidad y expresados en voz propia.

5.3. Síntesis de las características de las estrategias didácticas

Luego de la identificación y descripción de las estrategias docentes, en esta sección se presenta una síntesis de las características de cada una de las estrategias.

Tabla 6: Estrategias docentes y características

Tipos	Características de su didáctica
1. Dejadados	Uso de textos: lecturas en PDF No explican, ni interactúan con sus estudiantes Estrictos en los exámenes Terceros dan la clase: estudiantes u otros Maltratadores
2. Intuitivos	Centrados en la enseñanza: “los estudiantes quieren escuchar al docente”. Usan y “abusan” de videoconferencias Plantean hacer educación presencial a través de medios virtuales Desarrollan actividades sincrónicas y asincrónicas Uso de textos y videos Impulsados por el autoaprendizaje
3. Continuadores	Mantienen sus estrategias presenciales en la docencia virtual Usan 1) la motivación permanente y 2) el seguimiento personalizado como estrategias La tecnología es un medio para intensificar (enfaticar) las estrategias Sus estrategias son independientes del número de estudiantes
4. Híbridos	Énfasis en la disciplina Uso de plataforma Aceptación de trabajos hechos a mano Tecnologías demandadas: lápiz y celular (híbrido)

	<p>Poco uso de teleconferencias (sincrónico) para ahorrar megas de los estudiantes</p> <p>Uso de audios (asincrónico)</p>
5. Empáticos	<p>Centrados en la motivación de los estudiantes para continuar estudiando a pesar del temor a la pandemia</p> <p>Flexibilidad dando segundas oportunidades</p> <p>Actividades asincrónicas</p> <p>Seguimiento personalizado de motivación</p> <p>Terapia psicológica grupal</p>
6. Invertidos	<p>Metodología de aula invertida: primero el aprendizaje y luego la enseñanza, o primero el estudiante y luego el profesor.</p> <p>Afirman que este enfoque es apropiado al entorno virtual</p> <p>Secuencia didáctica: 1) lecturas, 2) mapa mental, 3) cuestionario, 4) actividad de grupo y 5) explicación docente del tema</p>
7. Adecuados	<p>Interés en la adecuación didáctica al entorno virtual</p> <p>Propósito que el estudiante haga una recreación productiva de lo que aprende.</p> <p>Paso de una didáctica de la enseñanza a una del aprendizaje: del docente lo hace todo al estudiante se ocupa de aprender.</p> <p>Secuencia didáctica: 1) lecturas y elaboración de comprensiones que se suben en plataforma, 2) sesiones de debate con intervención inicial del estudiante y después del docente</p>
8. Sistemáticos	<p>Uso de plataformas educativas y herramientas: foros, glosarios</p> <p>Uso de guías de aprendizaje que establecen 1) actividades (sincrónica, asincrónica, individual o grupal) 2) criterios de desempeño, 3) evaluación y rubricas</p> <p>Secuencia de aprendizaje: 1) conceptualización, 2) reflexión, 3) transposición de aprendizajes, 4) reforzamiento</p> <p>Uso de redes sociales para comunicación</p> <p>Se autodefinen como tutor virtual no docente presencial</p>

9.Netinvestigadores	Trabajo de campo virtual para desarrollo de competencias Diseño de investigación a ser desarrollada de manera virtual Entrevistas virtuales (vía Zoom y WhatsApp) transcripciones Construcción de relatos de vida sobre vivencia del encierro. Propósito: repensar la disciplina de la psicología social ajustada a los medios virtuales
10.Artísticos	Proceso: 1) conceptualización (ve.gr. afinado de violín), 2) repetición de repertorios, 3) muestra del estudiante ante el docente de la destreza adquirida vía videoconferencia. Estrategia: compartir con el estudiante lo traducido en la experiencia docente y volverlo práctico. Combinación de actividad sincrónica y asincrónica
11. Interaccionadores	Relativizado la tecnología Importancia al proceso de comunicación e interacción con los estudiantes Adaptado tecnología, didáctica y actividades Uso de videos con fines lúdicos Razonar más que mirar la computadora a través de preguntas a responder desde su realidad y con voz propia

Fuente. Elaboración propia.

5.4. Clasificación de las estrategias didácticas

En esta sección se realiza una clasificación de las estrategias educativas docentes en función de la dimensión educativa en la cual ponen más énfasis: 1) enseñanza, 2) aprendizaje, 3) competencia, 4) conocimiento, 5) valores. Es importante aclarar que esta clasificación y comparación es tentativa y de ningún modo tiene el propósito de encasillar las estrategias educativas en una dimensión, ya que en la práctica estas estrategias son multidimensionales.

Tabla 7: Clasificación de estrategias docentes

Dimensión educativa	Enseñanza	Aprendi- zaje	Competen- cia	Valores	Conoci- miento
Estrategia	Dejados Intuitivos Híbridos	Invertidos Adecuado- res Sistemáti- cos	Netinvesti- gadores Artísticos	Continua- dores Empáticos Interaccio- nadores	(Todos)

Nota. Elaboración propia.

Asumiendo que estas once estrategias expresan el universo de estrategias de la FHCE, y haciendo un ejercicio de cuantificación se podría plantear la siguiente interpretación: que un 27% de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes focalizan atención en la enseñanza, otro 27% en el aprendizaje, y otro 27% en los valores, y que el restante 19% en el desarrollo de competencias. Lo que llama la atención es que un 27% ponga énfasis en los valores, quizás por el contexto de incertidumbre que atravesamos en el presente. Ahora bien, en las descripciones de las estrategias no se evidencia explícitamente un interés principal por el conocimiento, que podría interpretarse que es algo implícito en todas las estrategias.

CAPÍTULO 6

NECESIDADES Y DESAFÍOS FUTUROS

Luego de esta primera experiencia de educación virtual, para encarar el futuro en esta misma modalidad, los docentes plantean necesidades y desafíos vinculados a: 1) la sistematización de su experiencia de educación virtual, 2) ajustes en sus asignaturas (tecnológico: plataformas, otras herramientas, relación, recursos), 3) plasmar su enfoque y/o estrategia educativa en el ámbito virtual, 4) desafíos institucionales, 5) preocupaciones respecto a los estudiantes, 6) ajustar actitudes en el ámbito virtual, 7) reflexionar sobre el horizonte de la educación virtual, y 8) capacitación y desarrollo de competencias tecnológicas.

6.1. Sistematizar la experiencia de educación virtual

Sin duda, el paso de la educación presencial a la virtual se ha constituido en un choque o un gran desafío para los docentes, pues en muchos casos, los ha removido de su zona de confort y de rutina y enfrentado con un escenario incierto, de exploración, de descubrimiento, de aciertos y de errores. Por esta razón, algunos docentes se han planteado la tarea de reflexionar y sistematizar sobre la experiencia vivida el pasado semestre (I/2020).

En cuanto a desafíos tengo que sistematizar todo el proceso que he ido construyendo sobre la marcha. He generado muchas herramientas de trabajo, para desarrollar capacidades que [los estudiantes] no las tienen muy trabajadas (...) he recopilado también material para poder sistematizar el trabajo en función de lo que he producido, porque he preparado bastante material en cuanto guías de aprendizaje, en cuanto a materiales que les doy a los estudiantes y que he podido subir en WhatsApp. (docente mujer)

El desafío de responder a las necesidades de sus estudiantes, ha confrontado a esta docente con la necesidad de hacer sentido de su práctica docente en el entorno virtual. En su experiencia, el tránsito de lo presencial a lo virtual le ha permitido: 1) generar herramientas educativas, como guías de aprendizaje, 2) recopilar materiales adecuados y 3) tomar conciencia del enfoque educativo desde el cual trabaja: más concretamente el enfoque de aula invertida, enfoque desde el cual plantea realizar la sistematización de su experiencia docente virtual.

6.2. Ajustes en las asignaturas

La experiencia de paso de la educación presencial a la virtual, ha planteado a los docentes otra necesidad o desafío: realizar ajustes en sus asignaturas en múltiples dimensiones:

... he tenido la oportunidad de seleccionar material, que realmente respondía en el curso con el enfoque que yo utilizo. Entonces tengo el material como base, como para poder afrontar en plataforma, pero (...) como les digo, me pregunto si [los estudiantes] tienen las capacidades. (...) mi desafío sería yo me voy a incorporar en el Moodle porque es más institucional (docente mujer, añadido nuestro)

Lamentablemente tengo que migrar a Moodle, y tengo que aprender, y seguramente estaré más dedicada a la tecnología de lo que yo quisiera, pero lo voy a hacer rapidito. (docente mujer)

Espero que este próximo semestre me vaya mejor. Estoy ya rediseñando, porque es distinto (...) las materias teóricas y las materias de tesis. (...) quisiera tener una videoteca muy, o una audio-teca para poder acompañar a los estudiantes, cosa que en las clases presenciales estaba solo con el texto escrito ¿no? Y creo que, en alguna forma, mi materia ponerlo en una lógica muy interconectada con la información (...) de las videotecas y en ese sentido donde se ubica mi materia. Tengo un plan global tradicional y hacer un plan global en redes, plantear mi materia en todo este sistema del conocimiento temático, si bien es un trabajo muy moroso, armar toda una reingeniería. (docente varón)

En los primeros casos, el desafío de ajuste de su asignatura es la disposición de los materiales seleccionados para el entorno virtual en la plataforma Moodle en el servidor institucional. Esta situación muestra que el poner a disposición de los estudiantes los materiales del curso en una plataforma es todavía una tarea pendiente para muchos docentes con competencias tecnológicas básicas o iniciales.

El tercer caso muestra otra faceta de la adecuación de las asignaturas al entorno virtual: el rediseño del plan global tradicional en un plan global denominado en redes. Para este propósito, el docente plantea: 1) distinguir entre materias teóricas y prácticas, 2) la incorporación de material audiovisual para complementar los recursos textuales y 3) poner el contenido de sus materias en diálogo con la información existente. Este último punto es interesante en términos del horizonte de actualización de una asignatura. En otros contextos de educación superior, una práctica estándar es que las asignaturas estén en relación con los desarrollos y discusiones empíricas, teórico-conceptuales y metodológicas en una determinada disciplina o sub-disciplina. En este caso, aunque de manera todavía inicial, el docente se plantea el desafío de poner el contenido de sus asignaturas en el contexto de la información temática disponible con la cual están relacionadas sus asignaturas.

6.3. Plasmar el enfoque y estrategia presencial en el ámbito virtual

Otro desafío que los docentes se plantean para el futuro es plasmar en la educación virtual el enfoque y/o estrategia educativa que utilizaban en el ámbito presencial.

... estoy en una búsqueda de adecuación didáctica, pero viendo la competencia que quiero lograr, no me gustaría, no me gusta enfatizar en los estudiantes teorías o temas, creo que eso no debería ser el criterio, yo lo que quiero lograr es que el estudiante haga una contribución a lo que nosotros manejamos como teoría, una recreación productiva, cosa que lo hacía en la clase presencial, pero ahora en lo virtual, estoy viendo como rediseñar la adecuación a este mismo propósito. (docente varón)

Lo que yo en este tiempo he logrado profundizar, encontrar el sustento teórico, digamos ¿no? a lo que yo venía haciendo en las clases presenciales y ahora en forma virtual, y es esto que se llama aula invertida, que justamente tiene elementos de depositar en los estudiantes el proceso de aprendizaje, a partir de orientaciones, de materiales, de insumos, guías de aprendizaje (docente mujer)

yo he estado de aquí para allá vapuleada, porque primero me he asustado con la tecnología y me he concentrado en la tecnología. Ahora, yo me he dado cuenta que lo importante no es el medio, y muchas veces ni siquiera el mensaje, sino lo importante es el proceso que podemos recibir, de comunicación (...) El desafío es como hacerlo más simple y más certero, que produzca más (docente mujer)

Estas experiencias muestran tres situaciones interesantes respecto al enfoque educativo docente. Primero, la situación de que, en un entorno virtual, los docentes confrontan el desafío de adecuar enfoques educativos utilizados en un ámbito presencial, es decir que la transposición del enfoque educativo docente de un ámbito a otro no es directo o automático, sino que requiere de una “*adecuación didáctica*” como bien plantea el primer testimonio, a lo cual añadiríamos, mediada por la tecnología. Una

implicación o interrogante es si estrategias que funcionan en el ámbito presencial funcionan o son replicables en el ámbito virtual. Segundo, la situación de que el desarrollo de la docencia en un ámbito virtual, está permitiendo a los docentes percatarse de aspectos o dimensiones de su práctica de los cuales antes no eran conscientes, debido a que ya formaban parte de su naturaleza o "habitus docente". Como bien indica el segundo testimonio, la educación virtual ha servido para tomar consciencia del enfoque educativo que guiaba su práctica en la educación presencial: el enfoque de aula invertida. Y tercero, que luego de haber intentado, en primera instancia, apropiarse de la tecnología, y todas las complejidades que ello implica, ahora el desafío es simplificar para lograr mejores resultados de aprendizaje.

6.4. Desafíos institucionales

Para la continuidad de la actividad académica en la modalidad virtual, los docentes participantes del grupo focal también identifican algunos desafíos institucionales en múltiples dimensiones: 1) políticas de virtualización, 2) apoyo en la producción de materiales educativos y 3) comunicación más amigable.

A nivel institucional, ahí tenemos un gran desafío de cómo se van a plantear las políticas de virtualización, pueden venir desde arriba o pueden venir desde abajo. Entonces estos insumos que estamos recogiendo van a ayudarnos para poder plantear insumos de políticas desde abajo, que no vengan políticas copiando modelos, sino que sean la expresión de la propia experiencia y vivencia que estamos teniendo los docentes. (docente varón)

Efectivamente comparto con los colegas que deberían ser los expertos los que nos den este soporte para hacer el material, desde audios, videos (docente mujer)

... hay dos tipos de desafío, 1) institucionales en el sentido de que nuestra universidad tiene que ver las maneras de como asistir a los colegas en estas

necesidades que tienen, por ejemplo va a ser clave apoyarlos en la creación de paquetes educativos, pedagógicos, y hay varias instancias que pueden ayudar, tenemos la UPM, la Unidad de producción audiovisual multimedia y en comunicación ya han estado armando tutoriales bastante interesantes y ellos te pueden crear cosas muy bonitas; porque hay la creatividad del colega, pero a veces el problema reside en pucha como ponerse de que se vea bonita. (docente varón)

quisiera pedir a las personas que están en puestos de decisión en la facultad que sean un poco más flexibles y más tolerantes, así como lo son con los estudiantes. Yo francamente me he sentido muy agobiada de tanta circular, entre tantas cosas, no me da hacer los formularios, 24/7 este semestre, (...) vernos como colegas, como amigos y no tanto como empleados. (docente mujer)

... todas esas circulares y formularios creo que nos ha ayudado a hacer planificación, hay que ayudarnos. Pero creo que el problema está en que no nos vemos, es diferente, lo vemos como una exigencia. Pero cuando lo haces realmente te facilita, (...) Entonces había que tratar de enviar las circulares de otra manera, de un encuentro, de una explicación. (docente mujer)

En relación a las políticas de virtualización de la educación superior en nuestra institución se plantea que estas no vengan de arriba-abajo, sino que sean planteadas de abajo-arriba, es decir no copiando o imponiendo modelos, sino valorando las condiciones y experiencias reales de los docentes y estudiantes que enfrentan la virtualización. Asimismo, a nivel intermedio, o facultativo se plantea que los docentes reciban apoyo en el proceso de producción de materiales de instancias facultativas ya existentes como la Unidad de Producción Audiovisual (UPA) y la Unidad de Producción Multimedia (UPM), buscando sinergias y/o colaboraciones entre quienes poseen las competencias técnicas para esta tarea y los docentes. Finalmente, en el plano de comunicación y de gestión de las clases, se propone que las mismas sean realizadas de manera flexible y más persona-

lizada. En el caso de los comunicados se plantea que las autoridades no se limiten solamente al envío de las mismas, sino que se haga el esfuerzo de hacerlo en reuniones virtuales.

6.5. Preocupaciones respecto a los estudiantes

Otra necesidad y/o desafío, identificado por los docentes participantes del grupo focal para encarar en el futuro, es la referida a las preocupaciones respecto a las condiciones y situación de sus estudiantes en aspectos tales como: 1) posibilidades de conectividad, 2) la pasividad en el entorno virtual, 3) condiciones económicas y 4) acceso al conocimiento.

En cuanto a desafíos (...) ver cuáles son las condiciones de los estudiantes respecto a su conectividad (docente mujer)

Y otro desafío grande que tengo es como sacar a los estudiantes virtualmente de esa, de esa excesiva pasividad que tienen. No sé si les pasa, pero apagan la cámara y el micrófono y listo, algunos te reciben en su cama, echados, otros en el micro, puedo contar un montón de ejemplos y a veces ni te están escuchando, otros sí. (...) y todo este pretexto de los megas y la tecnología ¿no?, que nosotros también tenemos esa dificultad, pero vemos cómo resolver, y bueno no eres igual de ágil que una persona de 20, 22, pero hay que superar, hay que superar nomas todo. (docente mujer)

A mí lo que me preocupa, el gran problema está ligado a lo económico, la disponibilidad de equipos y acceso a internet. Según datos que yo tengo, al principio recogí en mis materias, un tercio de los estudiantes tiene acceso a dispositivos electrónicos para acceder a plataforma, 2/3 no lo tienen. Entonces ¿cómo se baten? con sus celulares y de ahí es que yo decidí que la plataforma que más se adapta a los estudiantes es el Classroom respecto al Moodle. Algo hay que hacer, de que sirve de que los docentes tengamos todo virtualizado, si el estudiante no tiene. Entonces hay que pensar a partir de los datos que está haciendo el diagnóstico el PROEIB-Andes, que cosas tomar como políticas institucionales, que cosas se pueden hacer y no va a tener sentido que nosotros tengamos todo bien armado, si el estudiante no tiene las condiciones básicas. (docente varón)

Yo creo que el estudiante debe tener también esas rutas de acceso al conocimiento (docente varón)

En el tema de conectividad la preocupación es respecto a las condiciones que tienen los estudiantes para acceder a las clases virtuales, que se vincula con las condiciones económicas de los mismos. Esta situación lleva a plantear a uno de los docentes que para un desarrollo óptimo de la educación virtual es necesario que docentes y estudiantes deben contar con condiciones mínimas. De otro modo, la educación virtual no tendrá opciones de concretarse. La segunda docente plantea su preocupación respecto a la pasividad de sus estudiantes expresada en el hecho de que los mismos asisten a las clases virtuales desde ambientes no convencionales como la cama y el microbús. La constatación de esta docente expresa cambios en lo que podríamos denominar inicialmente las “*nuevas geografías del aprendizaje*”, que con la educación virtual sale de los confines del aula y las instituciones educativas y se instala en lugares convencionales como el hogar, y otros no convencionales como el trabajo y la calle. Finalmente, el cuarto docente hace referencia a la facilitación de vías alternativas de acceso del estudiante al conocimiento. Si bien todavía ésta postura, pone al docente como intermediario de este proceso, contiene la potencialidad de que la misma se convierta en la base de la búsqueda autónoma del conocimiento.

6.6. Ajustar actitudes en el ámbito virtual

Otro desafío para el futuro planteado por los docentes participantes del grupo focal es respecto al ajuste de las actitudes docentes en el ámbito de la educación virtual, que van desde el disfrute hasta el sacrificio pasando por la recuperación de la emocionalidad y la puesta en escena de los valores.

voy a ser bien sincera, el desafío que tengo para este semestre, si es que puedo, es tratar de volver a disfrutar lo que hago. Porque este semestre no

he sido feliz, creo que he dado demasiado y no he logrado mucho, me he enfermado mucho, de mi vista, he estado mal, leo mal, me he estresado, ha habido muchos días que no almorzaba, no tomaba te, no podía salir de acá, ya no quiero, tengo que volver a ser feliz haciendo lo que hago (docente mujer)

... en lo personal, tenemos que rajarnos ¿no? si nos hemos desvelado, como dice R, y entrado al estrés es porque creo que todos estamos en eso, hay que todavía estar un tiempo así. Porque después ya vamos a adquirir la experticia, para poder continuar con este desafío, porque esto ya es una ida sin retorno, la virtualidad colegas es una ida sin retorno. (docente varón)

Ahora lo demás en torno a las didácticas, la recuperación de la afectividad, es un tema muy complicado, porque ahora estamos hablando con máquinas, o vía máquinas y el tema de las emociones está un poco marginados digamos, no solo los estudiantes, sino la población está sufriendo una agresión, de una escisión emocional y de los sentimientos. Claro este tema hay que también pensarlo en el ámbito de un debate del aprendizaje virtual, pienso que estamos muy centrados simplemente en nuestro contenido de aprendizaje, ahí nos viene la discusión de la educación integral, formar no solo la parte formal sino también en lo emocional, los valores, esto ha sido marginado digamos, estamos solo preocupados en enseñar una buena tesis. (docente varón)

En el primer caso se evidencia que el tránsito de lo presencial a lo virtual ha representado la pérdida del gusto por la labor docente debido al estrés, largas jornadas de trabajo y otras, y que el desafío para el futuro es la recuperación de la alegría de gozar la docencia. En el segundo caso, el docente tiene la perspectiva de que la educación virtual ha llegado para quedarse y que ante esta situación lo que queda a los docentes es “rajarse” esforzarse hasta adquirir cierto nivel de experticia como docentes virtuales que se vuelva parte de la nueva normalidad. Finalmente, en el tercer caso de manera autocrítica se plantea que los esfuerzos docentes de educación virtual focalizaron demasiada atención en los contenidos de aprendizaje

y que se han dejado de lado las dimensiones emocionales y valores de la educación. Por esta razón plantea la necesidad de abrir un debate que recupere la dimensión integral de la educación superior. La siguiente tabla resume estas distintas actitudes planteadas por los docentes

Tabla 8: Continuum de actitudes docentes ante la educación virtual

<----->

Disfrute	Emocionalidad	Valores	Sacrificio (rajarse)
----------	---------------	---------	----------------------

Fuente: Elaboración propia en base a datos del grupo focal docente

6.7. Reflexionar sobre el horizonte de la educación virtual

Otro desafío planteado por los docentes es respecto a la necesidad de reflexionar sobre el horizonte de la educación y de la educación virtual a la cual la pandemia nos ha empujado.

Y también me preocupa un poco que nos estemos fijando solo en el tema estrictamente curricular y no estamos reflexionando el problema global que nos aqueja, y esto es importante estudiarlo ahora, y no vaya a sonar esto como teoría conspirativa, sino que realmente es un proceso de mutilación de las relaciones interpersonales y emocionales. Los docentes tenemos este desafío de resituar este componente humano en el plano de la formación, y yo creo que el PROEIB tiene el desafío de cómo vamos a replantear ahora la formación humana, el conocimiento, la formación en valores. Todo lo que estaba escuchando no solo en este grupo, sino en los anteriores grupos, están más preocupado con cumplir con el objetivo de enseñar o por los conceptos y temas y muy poco también, todos estamos mutilados ahora en este tiempo, como lo vamos a recuperar, yo creo que este es un punto que se pude trabajar esta temática (docente varón)

Y lo último que creo que tiene que ser el horizonte, que lo ha planteado muy bien A, plantearnos la pregunta, creo que es la gran pregunta, ¿qué es lo que queremos lograr con la educación presencial o virtual? y ahora ha

asumido este componente mediático a través de la tecnología, y yo me adhiero a esta sugerencia que se ha planteado de que quizás debamos continuar con esta reflexión, planteando digamos esta pregunta grande de ¿qué es lo que va a ser a partir de ahora nuestro horizonte? y que siempre ha estado, creo no, y ojala podamos tener más ocasiones de poder compartir sobre esto (docente varón).

Desde una perspectiva autocrítica, uno de los docentes plantea la necesidad de trascender los problemas técnicos del aprendizaje planteados por este tránsito de lo presencial a lo virtual, y centrar también especial atención en el problema central de la educación virtual que en su perspectiva es la “*mutilación de las relaciones personales y emocionales*”. Y que, en el caso particular de la FHCE, este rol corresponde al Centro Interdisciplinario PROEIB-Andes contribuyendo con insumos para repensar lo que es la formación humana en general y la formación de conocimientos y de valores. A esta perspectiva autocrítica, otro docente añade la necesidad de buscar respuestas a la pregunta sobre ¿Cuál debe ser el horizonte de la educación virtual o de la educación en general en el momento presente? Es decir que la pandemia y el distanciamiento social impuesto, ha planteado otra vez la necesidad de interrogarse sobre el rol y la función de la educación superior y el rol docente dentro de ella.

6.8. Capacitación y desarrollo de competencias tecnológicas

Finalmente, otro aspecto de preocupación de los docentes para el futuro es respecto a la capacitación y desarrollo de competencias tecnológicas.

Y también lo que los docentes necesitamos una cualificación, ya no en el manejo de recursos, digo el manejo de plataforma, sino en los recursos en las herramientas, y no para saber qué hacer, sino para conocer, y creo que en la Facultad debe haber unidades, departamentos que apoyen esta transformación virtual de la educación. (docente varón)

Y a un nivel más micro, creo que es importante que continuemos con nuestro proceso de capacitación, desarrollo de competencias, pero si en función de las necesidades específicas que se nos plantean, que están en función de las particularidades de las asignaturas, etc., y creo que es muy alentador digamos que estamos metidos en este proceso de aprendizaje y además con la visión digamos de siempre mejorar. (docente varón)

La continuación de la capacitación en competencias tecnológicas se la plantea considerando tres aspectos: 1) continuación de la capacitación en competencias generales de uso de las tecnológicas, por ejemplo, plataformas educativas, 2) en herramientas que fomenten el desarrollo del conocimiento y 3) considerando las especificidades de las asignaturas y de las disciplinas en las que desempeñan su labor los docentes.

Hilando más fino el tema de la capacitación y desarrollo de competencias, una docente de la carrera de psicología explicó que existen tres tipos de competencias en la educación virtual: 1) competencias sobre el manejo del *hardware* (componentes físicos del equipo) y el *software* (programas, aplicaciones, instrucciones y reglas informáticas que hacen posible el funcionamiento del equipo), 2) competencias sobre las cualidades y aplicaciones de las herramientas didácticas y pedagógicas, y 3) competencias actitudinales frente al uso de tecnologías:

Existen tres tipos de competencias, la primera es que los docentes deben aprender a manejar software y el hardware de las herramientas tecnológicas, la segunda es que deben aprender a manejar herramientas didácticas y pedagógicas, diferenciar que no es lo mismo enseñar en un aula física que en un aula virtual, la metodología cambia, en función a la relación con los estudiantes y también en función a los contenidos, a las asignaturas y a los recursos. La tercera competencia es la competencia actitudinal, vemos que en algunos docentes existen actitudes de resistencia, tecno-fóbicas. Yo creo que nosotros debemos controlar a las tecnologías, no al revés. Esta competencia tiene que ver con una disposición razonable y equilibrada sobre hasta donde yo puedo utilizar las tecnologías, qué me va a permitir las

tecnologías y qué no me va a permitir. Reconocer la ventajas y desventajas.
(docente mujer)

Según la opinión de algunos docentes, las competencias tecnológicas y didácticas desarrolladas no son suficientes (dato que también salió en la encuesta realizada por la FHCE). Se requiere una mayor capacitación sobre las diversas herramientas, sus cualidades y las posibilidades de aplicación didáctica en la educación virtual. Un curso corto de capacitación sobre el uso de plataformas no es suficiente para aprovechar todos los recursos que ofrecen las plataformas y también las redes sociales. Consideran que la capacitación debería ser permanente y sobre todo práctica, aplicada a demandas específicas de los docentes. Por ejemplo, qué recursos se pueden usar para: la planificación de las clases, la evaluación diagnóstica, el promover la producción de nuevos conocimientos, el debate de temáticas, el inter aprendizaje grupal, la retroalimentación y la evaluación de aprendizajes, entre otros.

Respecto a las competencias actitudinales, una idea compartida entre los docentes es que la educación virtual es un cambio definitivo e irreversible:

Ya estamos en el mundo virtual, eso es irreversible, tenemos que aprender, yo creo que nadie se puede resistir a asumir la tecnología en la educación. Debería haber cursos de capacitación en una diversidad de tecnologías, que pueda enriquecernos. También debemos dotarnos del equipo. (docente varón)

Otro docente acotó, que si bien fue la emergencia sanitaria de la pandemia que nos llevó a virtualización de la educación superior, esta es una necesidad que emergió mucho antes como una respuesta a la creciente masificación de las universidades públicas:

En otras universidades como la UNAM de México la masificación de estudiantes les ha obligado a virtualizar la educación, y pensar en un nuevo perfil del docente universitario, que incorpora la educación virtual.

Nosotros también deberíamos empezar a pensar en el nuevo perfil del docente universitario que va incursionar en la educación virtual. Pensamos que la masificación creciente en la UMSS podía cambiar la universidad, pero no fue así, un virus ha empujado a cambiar. (docente varón)

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

Este capítulo plantea las principales conclusiones de este estudio exploratorio de percepciones docentes sobre la educación superior virtual realizada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

7.1. Sobre el contexto institucional

El contexto institucional en el cual se desarrolló esta primera experiencia de educación virtual fue de incertidumbre. Ante la sorpresa y novedad de la pandemia del Coronavirus y las medidas de cuarentena impuestas para evitar su expansión, los docentes y autoridades de la UMSS asumieron posturas que oscilaron entre tres ejes: 1) continuidad académica por medios digitales a iniciativa de los docentes, 2) prohibición institucional de la actividad académica, y 3) determinación institucional de continuidad académica por medios virtuales. Si bien esto creó confusión entre la comunidad de docentes y estudiantes y retraso en el calendario académico, fueron respuestas que se explican por la tensión entre la expectativa de un pronto retorno a la actividad presencial y la inevitabilidad de responder de manera virtual a la continuidad incierta de la pandemia.

Asimismo, el paso de la educación presencial a la virtual implicó un proceso de capacitación institucional y por iniciativa propia del conjunto

de docentes de la UMSS, así como la incorporación institucional y aprendizaje docente de mecanismos de seguimiento docente virtual antes inexistentes.

7.2. Sobre el entorno inmediato de trabajo

El distanciamiento social impuesto por la cuarentena y el cierre de las instituciones educativas convirtieron al hogar en el espacio privilegiado de trabajo de los docentes. El cierre de las aulas universitarias planteo al docente el desafío de convertir su hogar, o un espacio del mismo, en aula virtual, o espacio para el ejercicio de la docencia por medio virtuales. Gran parte de los docentes participantes de los grupos focales indicaron tener en sus hogares un espacio físico adecuado para el desarrollo de sus actividades académicas y de docencia virtual y sentirse satisfechos; otros aprovecharon la pandemia para acondicionar espacios de trabajo académico en el hogar y finalmente algunos desarrollaron su actividad académica en condiciones de transición. Estos últimos tuvieron que compartir su espacio con otros miembros del hogar.

Un segundo aspecto explorado es el entorno social de trabajo en el hogar. Un cambio fundamental en la vida del docente en este tiempo de distanciamiento social es que dos dimensiones antes separadas, trabajo y familia, ahora se desarrollan en el espacio del hogar generando escenarios que van desde la tensión hasta la complementariedad. Los testimonios de los participantes del grupo focal sugieren las siguientes situaciones: 1) irrupción del trabajo en la familia, 2) irrupción de la familia en el trabajo, 3) interrupción de trabajo en casa por trabajos en casa y 4) compatibilidad trabajo-familia. Interesantemente, estas situaciones expresan la experiencia de los **docentes varones**. Queda la interrogante de como experimentan las docentes mujeres esta sobre posición de trabajo y familia.

En términos más generales estos hallazgos iniciales plantean la interrogante: ¿que representa esta sobre posición del mundo del trabajo y la familia en el espacio del hogar? Por siglos ambos ámbitos se desarrollaban

en un solo espacio. Posteriormente con el desarrollo de la manufactura, el desarrollo de la industria y de las instituciones de la sociedad moderna, se dio la separación de ambas esferas, continuando la misma hasta el presente. Con el desarrollo y expansión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las últimas cuatro décadas se crearon las condiciones para la reunión de ambos mundos, situación que se ha reforzado con el distanciamiento social impuesto por la pandemia del COVID-19, generando situaciones de tensión-complementariedad. Quedan pendientes las interrogantes tales como: 1) ¿esta convivencia trabajo académico-familia ha llegado para quedarse? y 2) ¿si la sobre posición trabajo-familia es un retroceso, o un desarrollo en espiral hacia algo nuevo?

7.3. Sobre las condiciones tecnológicas

En este estudio, se exploraron dos aspectos de las condiciones tecnológicas: 1) la tenencia de y/o acceso a equipo y 2) la conectividad a internet. Respecto al primer aspecto, el paso de la educación presencial a la virtual, ha puesto en evidencia la pertinencia (utilidad) del equipamiento tecnológico de los docentes para el desarrollo de las clases virtuales. El análisis de los testimonios de un segmento de los mismos ha evidenciado dos realidades, primero, docentes que cuentan con equipamiento adecuado para el desarrollo de clases virtuales, y segundo, docentes cuyo equipo tiene limitaciones para este tipo de labor. Por el tipo de equipo que poseen, la información analizada nos ha permitido construir una tipología inicial de docentes: previsores, adaptadores, desprevenidos y descuidados respecto a la tenencia y/o acceso a equipo.

En relación a la conectividad al internet para el desarrollo de actividades virtuales, se encontró dos realidades: 1) docentes con buena conectividad, y 2) docentes con conectividad deficiente.

Para contar con condiciones tecnológicas adecuadas para el desarrollo de la educación virtual es necesario un balance entre conectividad y equipo. En algunos casos los docentes tienen buen equipo, pero mala

conectividad y viceversa. Por tanto, se sugiere trabajar en ambos aspectos. Es este un tema de ‘adecuación’ o de reconocer que la enseñanza virtual debe ajustarse a las posibilidades de comunicación que ofrece. Es un tema de adecuación o re-invencción.

Sin embargo, la educación virtual supone una interacción entre docentes y estudiantes. En general, el acceso a internet por parte de los docentes, es relativamente aceptable, por tanto, las condiciones tecnológicas no son una limitación para impartir sus cátedras en la modalidad virtual. Pero esto no garantiza una educación superior virtual, si los estudiantes no tienen acceso a Wifi, no cuentan con recursos económicos para comprar megas, y no tienen disponibilidad de equipos, celulares y computadores de última generación. Este aspecto tiene relación con la situación económica de los estudiantes, aspecto que se abordara en una futura investigación.

7.4. Sobre las competencias tecnológicas

En el grupo de docentes existen diferencias respecto a las competencias en el uso de herramientas tecnológicas: El primer grupo es de los que tienen un conocimiento limitado, el segundo grupo es de los que tienen conocimientos básicos, y el tercer grupo componen los docentes que tienen conocimientos intermedios, en esta diferenciación interviene la variable generacional.

La diversidad de conocimientos y experiencias previas de los docentes en relación a la formación virtual implicó también diversas experiencias en la transición de la docencia presencial a la digital. Los docentes con escasa o ninguna experiencia previa tuvieron que enfrentar, por primera vez, la experiencia de ser docentes virtuales. Este proceso de transición de lo presencial a lo virtual les generó muchas dificultades, que las fueron resolviendo en la misma práctica, con el apoyo de tutoriales, de parientes, de colegas, o de los mismos estudiantes.

Con el tránsito de la educación presencial a la virtual, todos los docentes, independientemente de su competencia tecnológica previa, han

desarrollado competencias y/o habilidades nuevas. Los docentes que indicaron antes del semestre virtual no tener competencias o tener competencias tecnológicas básicas, tienen todavía el desafío de desarrollar la competencia de gestionar sus materias desde plataformas educativas. Los docentes que indicaron tener competencias tecnológicas básicas e intermedias, aparentemente han desarrollado más competencias prácticas y procedimentales que los docentes con competencias limitadas.

Sin embargo, en la perspectiva de los docentes, las competencias tecnológicas desarrolladas no son suficientes. Se requiere una mayor capacitación sobre las diversas herramientas, sus cualidades y las posibilidades de aplicación didáctica en la educación virtual.

7.5. Sobre las estrategias didácticas en la modalidad virtual

De la exploración inicial de las estrategias didácticas implementadas por los docentes de la FHCE se pueden plantear las siguientes conclusiones

Primero, en todos los casos se evidencia un esfuerzo de adecuación de las estrategias didácticas utilizadas en la educación presencial al entorno virtual. Las posibilidades de adecuación de estas estrategias están estrechamente vinculadas con cuatro factores: 1) las competencias y/o habilidades tecnológicas previas y adquiridas del docente, 2) sus condiciones de acceso a equipo tecnológico y la calidad de conexión a internet que tiene, 3) la apertura, compromiso y motivación con asumir la educación virtual como parte de su realidad actual como docente, y 4) las condiciones económicas, tecnológicas y emocionales de los estudiantes con los que trabaja.

Segundo, que los docentes de la FHCE despliegan una variedad de estrategias didácticas centradas primariamente, pero no exclusivamente, en la enseñanza, aprendizaje, los valores y el desarrollo de competencias.

Tercero, que en el uso de estas estrategias en las actividades de sus diferentes asignaturas consideran factores tales como: 1) si la materia es teórica o práctica, 2) el número de estudiantes, 3) el contenido de la ma-

teria, 4) su enfoque educativo, 5) su nivel de competencia tecnológica, 6) si es una actividad grupal o individual, 7) si la actividad se desarrollara de manera sincrónica o asincrónica, y 8) la situación económica, conectividad al internet y disponibilidad de equipo emocional de los estudiantes.

7.6. Sobre las necesidades y desafíos futuros

Finalmente, luego de esta primera experiencia de educación virtual, los docentes plantean necesidades y desafíos para el futuro inmediato vinculados a los siguientes aspectos: 1) la sistematización de su experiencia de educación virtual, 2) ajustes tecnológicos en sus asignaturas, 3) plasmar su enfoque y/o estrategia educativa en el ámbito virtual, 4) desafíos institucionales, 5) preocupaciones respecto a los estudiantes, 6) ajustar sus actitudes en el ámbito virtual, 7) reflexionar sobre el horizonte de la educación virtual, y 8) capacitación y desarrollo de competencias tecnológicas.

Un aspecto que resalta en la perspectiva de varios docentes es el compromiso de mantener y profundizar lo aprendido en este periodo de transición, incluso si se retorna a la docencia presencial.

CAPÍTULO 8

PROPUESTAS PARA ENCARAR LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN EL FUTURO³

Luego de la exploración de las percepciones y experiencias docentes en la educación superior virtual durante el semestre I/2020, en este capítulo planteamos un conjunto de recomendaciones para encarar la misma en un futuro inmediato. Planteamos nuestras propuestas en tres niveles: 1) a nivel institucional, 2) a nivel facultativo y 3) a nivel de la práctica docente.

8.1. A nivel institucional

1. *Diseño de políticas para el desarrollo de la educación virtual.* Si bien al inicio de la virtualización, la Universidad Mayor de San Simón no mostró claridad en sus decisiones, dejando ver órdenes y contraórdenes de inicio y continuidad de las clases presenciales, al cabo de un semestre de trabajo, hacia adelante corresponde plantear claramente pautas académicas y administrativas que favorezcan el ejercicio docente. Considerando la experiencia docente en la educación superior virtual y la incertidumbre del retorno a la educación presencial, se sugiere asumir completamente la realidad de la educación superior virtual, planteándose un horizonte de lo que se quiere lograr con la educación superior (sea presencial o virtual) y políticas de formación, investigación e interacción social que involucren lo virtual.

3 Este capítulo fue escrito por Vicente Limachi con aportes de Marina Arratia, J. Fernando Galindo y Pedro Plaza

2. *Gestionar alternativas para democratizar y facilitar el acceso a tecnologías.* Es un imperativo que la universidad gestione alternativas para facilitar el acceso a las tecnologías, conectividad y capacitación de docentes y estudiantes para, por una parte, mejorar la calidad de la formación superior virtual y, por otra, evitar la deserción estudiantil. Esto último, debido a que, existen estudiantes que no tienen todas las condiciones tecnológicas y de conectividad necesarias para seguir sus clases virtuales. Por ejemplo, como se ha hecho en otros países, es necesario insistir en convenios con empresas proveedoras de servicio a internet para acceder a tarifas reducidas para estudiantes, rebaja de tarifas para la conexión domiciliar de Wifi (paquetes educativos de internet), y la creación de una tarjeta para estudiantes con recarga de megas subvencionada o con descuento.
3. *Fomentar la formación continua en la modalidad virtual.* Se sugiere que la Universidad instale la formación mediada por entornos virtuales de aprendizaje como una opción permanente y generar un modelo intermedio que combine lo presencial y lo virtual: un modelo basado en el *blended learning* (Area, 2018).
4. *Adecuar los reglamentos de la educación virtual.* Se sugiere que la Dirección de Planificación Académica revise los procedimientos de seguimiento docente en la educación virtual sobre el cumplimiento de horarios de clases en línea, para ser más coherente con la realidad de los docentes y estudiantes, pues es difícil crear ambientes virtuales en situaciones con limitaciones tecnológicas y económicas.

8.2. A nivel facultativo

1. *Profundizar la investigación sobre la población estudiantil vulnerable en el contexto de la pandemia.* La pandemia ha creado no solo una emergencia sanitaria, sino también económica. Por ello se hace necesario realizar estudios respecto a la admisión, permanencia

(abandono o deserción) y promoción estudiantil en la transición de la modalidad virtual a la presencial, de la población estudiantil vulnerable, que permitan brindar información y generar indicadores para el diseño de políticas.

2. *Buscar alternativas de apoyo para democratizar el acceso a WIFI y evitar la deserción estudiantil.* En las diferentes carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación existen estudiantes que tienen condiciones precarias debido a limitaciones tecnológicas, de conectividad y de recursos económicos para financiar su acceso a internet. Por la pandemia, muchos de ellos actualmente han vuelto a las provincia, por tanto, se ven obligados a buscar señal de internet fuera de sus casas, en la calle, en carreteras, en puentes y en cerros, donde difícilmente pueden cumplir con las actividades y tareas encomendadas por los docentes; y otros que, definitivamente, no tienen ninguna posibilidad de participar en las clases virtuales, son los que se vieron obligados a suspender sus estudios o abandonar los mismos durante el semestre I/2020.
3. *Implementar un programa de formación continua en la modalidad virtual para los docentes.* Los docentes plantean la necesidad de instalar un programa de capacitación docente permanente para la educación virtual, con especial **énfasis en la dimensión didáctica y la creación de contenidos digitales** (INTEF, 2017) para encarar no sólo una educación virtual, sino también una mixta o *blended learning*, centrada en el enfoque de aprendizaje invertido (*flipped learning*) (Hwang, Lai, & Wang, 2015) y el modelo de aula invertida (*flipped classroom*).
4. *Priorizar la formación docente en didácticas de la educación virtual.* Una de las principales demandas de los docentes es la capacitación en recursos didácticos para la educación virtual. Los aprendizajes

que han ido adquiriendo en el desarrollo de las clases son insuficientes. Los recursos disponibles son muchos y variados, por tanto, se requiere una capacitación para su aplicación. Es importante que, en el futuro inmediato, se priorice la formación docente por carreras y en grupos reducidos.

5. *Crear una oficina virtual para el acompañamiento de los docentes.* Tomando en cuenta que el grupo de docentes presenta diferencias en el nivel de competencias (docentes con competencias limitadas, básicas, intermedias), el sentimiento generalizado de los docentes es que requieren, de parte de las autoridades facultativas, un sistema de acompañamiento solidario en su ejercicio de docentes virtuales que trascienda la perspectiva de control y acentúe el apoyo técnico-académico. Para tal efecto se sugiere instalar una oficina virtual que ayude a los docentes, a resolver problemas que se les presentan en la práctica cotidiana. Este espacio institucional de asistencia y apoyo tecnológico y didáctico a los docentes, similar a las oficinas de atención al usuario de las empresas, podría estructurarse sobre la base de la actual Oficina Educativa de la FHCE con dos funciones: 1) ayudar en la resolución de dificultades vinculadas al uso de tecnología, y 2) plasmar didácticamente a través de la tecnología el propósito educativo del docente.
6. *Elaborar propuestas para encarar las asignaturas de investigación in situ, prácticas pre-profesionales y proyectos de intervención social.* Queda pendiente desarrollar propuestas pertinentes para resolver las limitaciones de desarrollo de las asignaturas orientadas a la investigación in situ, prácticas pre-profesionales y proyectos de intervención social que exigen del contacto directo con personas. Algunos docentes de las diferentes carreras, muy creativamente han desarrollado estrategias para realizar investigaciones usando herramientas

tecnológicas virtuales. Para esta tarea se sugiere realizar talleres virtuales de socialización de experiencias sobre la virtualización de la investigación.

8.3. A nivel de la práctica docente

1. *Elaborar planes globales de sus asignaturas en la modalidad virtual.* Está presente en la mayoría de los docentes que, a pesar de retornar algún día a la modalidad presencial, ellos no dejarán la virtualidad como apoyo a los procesos formativos que imparten. Por ello, una acción inmediata a encarar por parte de los docentes es el diseño de sus planes globales en la modalidad virtual. Esto supone revisar sus planes globales con la intención de adecuar, reformular y replantear los objetivos o competencias, los contenidos, las estrategias y técnicas didácticas, así como los materiales educativos. Para el logro de este propósito se sugiere que Dirección Académica, al inicio de cada semestre, ofrezca un curso sobre diseño de un plan global en la modalidad virtual.
2. *Diseñar procedimientos metodológicos de enseñanza-aprendizaje de su asignatura en la modalidad virtual.* La didactización de planes globales, contenidos y materiales, videos, textos, entre otros, es un imperativo para el mejoramiento de la praxis docente virtual. La necesidad de formación docente a nivel didáctico para el entorno virtual es sentida y demandada por una mayoría de los docentes.
3. *Adecuar la elaboración de materiales educativos.* Se sugiere la adecuación y producción de materiales didácticos docentes con el apoyo de la Unidad de Producción Audiovisual (UPA) y la Unidad de Producción Multimedia (UPM) de la FHCE, de modo que los docentes puedan disponer de recursos para sus clases adecuados al entorno virtual.

4. *Adecuar el uso tecnologías de la educación virtual a las condiciones actuales de los estudiantes.* La implementación de la educación virtual plantea dos alternativas: 1) acomodo de las clases virtuales a las posibilidades económicas de los estudiantes, o 2) proporcionar una salida de apoyo económico. La primera parece ser más viable e inmediata. El principal problema es que el uso de plataformas (Moodle) y video conferencias Zoom o Meet consumen muchos datos, lo cual significa gastos económicos adicionales a los estudiantes, y provoca que dejen de asistir a estas video conferencias. Por otra parte, el uso de materiales virtuales (PDF, videos y otros) para bajarlos del internet también consumen megas. Una alternativa es combinar actividades sincrónicas y asincrónicas y recurrir a medios alternativos de educación virtual que consumen menos datos como el Classroom, WhatsApp y otros, y dosificar el uso de materiales.
5. *Sistematizar las experiencias pedagógicas de educación virtual desarrolladas por los docentes.* Uno de los docentes dijo, que “la pandemia y la transición de la educación presencial a la virtual nos han obligado a desarrollar más la creatividad”. La creatividad llega a ser una de las principales herramientas para superar una serie de dificultades y adecuar las herramientas a las necesidades de los estudiantes. Muchos docentes cada vez más están desarrollando propuestas de autoaprendizaje, que sería importante que las puedan recuperar y compartir. Estas formas creativas de interactuar con los estudiantes están llevando a constatar que es posible construir conocimiento propio y no sólo repetir, el propio sujeto que indaga puede responder a las preguntas que le plantea su realidad. En tal sentido, Dirección Académica podría propiciar la sistematización de experiencias pedagógicas de los docentes en la educación virtual. Es posible pensar en que se puede construir un “modelo facultativo de educación virtual”, a partir de la práctica de los docentes, del arte de combinar

diferentes modelos, estrategias, materiales, etc. El autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo son potenciales a desarrollar en la educación superior virtual.

6. *Apoyar a los docentes para renovar sus equipos.* Con miras a la mejora de la educación virtual en la FHCE se propone que desde la institución o instancias gremiales se gestione la adquisición de equipos a crédito a través de convenios o acuerdos con empresas del medio. Esto permitirá que los docentes puedan actualizar sus computadoras (PC o laptop) y así mejorar sus condiciones para responder a los desafíos de la educación superior virtual.

Referencias

- Area, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Auto-biografía de una historia de vida docente. *Revista de Educación a Distancia* (56), 1-21. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/red/56/1>
- Area, M., & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 46-74.
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Caccuri, V. (2018). Competencias digitales para la educación del siglo XXI. <https://virginiacaccuri.blogspot.com/2018/06/ebook-gratis-competencias-digitales.html>.
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y tercer entorno*. Destino.
- Fernández, E., Ordóñez, E., Morales, B., & López, J. (2019). *La competencia digital en la docencia universitaria*. Octaedro.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- González, M., Del Río, J. H. (2011). *Ambientes virtuales y objetos de aprendizaje. Conceptos, métodos, aplicaciones y software*. UNAM-FES Acatlán.
- Hwang, G.-J., Lai, C.-L., & Wang, S.-Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. En *Journal of Comparative Education*, 2(4), 449-473. doi:10.1007/s40692-015-0043-0

- IESALC-UNESCO. (2020, Mayo 13). COVID-19 y Educación Superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. UNESCO IESALC.
- Machaca, G., & Rojas, P. (2020). *Perspectivas de la educación virtual en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS: La visión de los docentes*. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSS.
- Nation, I. S. P. & Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. ESL & Applied Linguistics Professional Series. Routledge.
- Nuymba, T., Wilson, K., Derrick, C., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. En su *Methods in Ecology and Evolution*. John Wiley & Sons. Ltd.
- Plaza Martínez, P. O. (2020). *Seminario Internacional. Revitalización de Lenguas Indígenas en América Latina. Buenas Prácticas*. PROEIB ANDES.
- Rankin, J. A., Then, K. L., & All E. (2014). Focus Group Research: What is it and how can it be used? En *Canadian Journal of Cardiovascular Nursing*, 24(1), 16-22.
- United Nations Organización for Culture and Education. (2020, Mayo 2). *Academic Impact*. <https://academicimpact.un.org/content/covid-19-and-higher-education-learning-unlearn-create-education-future>

ANEXOS

Anexo 1: Carta abierta del rector de la UMSS a las empresas de internet



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
RECTORADO

Cochabamba, abril 14 de 2020
Rect. 265/2020

CARTA ABIERTA

Señores
ENTEL, TIGO, VIVA , AXS, COMTECO
Presente

Distinguidos señores:

Como es de vuestro conocimiento, debido a la pandemia del Coronavirus, Bolivia se encuentra en estado de emergencia sanitaria, acatando la cuarentena total dispuesta por el gobierno en todo el territorio nacional, hecho que ha obligado a suspender las actividades educativas en todos los niveles.

En el caso de la Universidad Mayor de San Simón, la suspensión de actividades ha significado un perjuicio para más de 80.000 estudiantes y alrededor de 2.000 docentes, que se ven imposibilitados de dar continuidad a las actividades académicas propias de cada asignatura.

Lamentablemente, los datos estadísticos y las proyecciones hechas por entendidos en el tema, hacen prever que no podremos retomar nuestras actividades habituales con normalidad hasta dentro de varios meses.

Ante esta situación, la UMSS se encuentra haciendo esfuerzos para reanudar las clases mediante plataformas virtuales, adaptando los planes de estudio y capacitando a los recursos humanos para implementar de la mejor forma posible esta modalidad, que por primera vez nos toca utilizar de manera masiva en todas nuestras Facultades. Sin embargo, el éxito de la puesta en funcionamiento de los entornos virtuales en la UMSS depende básicamente de que los actores del proceso enseñanza-aprendizaje cuenten con acceso irrestricto al servicio de INTERNET, situación que nos pone ante un gran problema, puesto que la mayor parte de la población estudiantil de San Simón es de escasos recursos económicos y/o proviene de áreas rurales, y no tienen posibilidad de contar con este servicio.

Por lo anterior y con el propósito de que la UMSS, en su condición de Universidad Pública, pueda desarrollar sus actividades académicas de forma plena, justa y equitativa, me permito hacer un llamado a vuestras empresas para que puedan poner a disposición de los universitarios un **PLAN GRATUITO DE ACCESO A INTERNET** destinado únicamente al desarrollo de actividades académicas.

Seguro de que la respuesta estará a la altura del gran desafío que nos impone a todos este difícil momento, saludo a ustedes muy atentamente,


Juan Ríos del Prado, MSc
RECTOR

Av. Ballivián 591 esq. Reza – Tel. (591-4) 4525773 – Fax (591-4) 4525772 – e-mail: rector@umss.edu.bo
Cochabamba - Bolivia

Ciencia y Conocimiento
DESDE 1892

Anexo 2: Comunicado RRPP 15/20: capacitación en plataforma educativas

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
COMUNICADO RRPP 15/20

Señor(a) docente:

Como es de su conocimiento, hoy se dará inicio a los cursos de capacitación para el manejo de dos plataformas virtuales, orientadas a la educación en línea: Moodle y Classroom, para apoyar la virtualización de los cursos de grado. Ambos cursos son de libre acceso y se recomienda la capacitación en el manejo de ambas plataformas.

Para este efecto, se ha establecido el siguiente protocolo:

Se han desarrollado guías y materiales para docentes y estudiantes que le ayudarán a implementar sus clases virtuales, y que usted podrá descargar, en formato PDF, del sitio <https://clasesvirtualesumss.site/>

Para participar de los cursos, primeramente, usted deberá ingresar a <https://bit.ly/RegistroClasesVirtuales> y registrar sus datos en el formulario habilitado para este fin; de esta forma se le asignará un correo institucional para acceder a G Suite for Education, que consiste en un paquete de herramientas diseñadas para permitir que educadores y estudiantes innoven y aprendan juntos mediante Classroom.

Sobre Classroom

El curso en Classroom se denomina “Curso de Entornos Virtuales de Aprendizaje”. Para acceder a su cuenta se le enviará un mensaje a su e-mail o número de celular registrado en el formulario señalado en el párrafo precedente. Para ingresar al curso de Google Classroom, por favor vea el video de este link: <https://youtu.be/gmN1Zaje1tw>

Adicionalmente al video indicado, se han preparado clases en línea que serán desarrolladas en YouTube live, del lunes 13 al viernes 17 de abril, a partir de hrs. 16:00. A efectos de que usted pueda participar de las mismas, se le enviará un e-mail o un mensaje a su celular con las instrucciones para el acceso respectivo.

Las consultas se realizarán en Google Meet y en la misma plataforma; todos los enlaces e información adicional serán compartidos mediante el sitio web: <https://clasesvirtualesumss.site/>

Sobre Moodle

Para ingresar al Curso de Moodle, deberá entrar al siguiente enlace:

http://www.umssvirtual.com/moodle_unidades/course/view.php?id=13 y seleccionar la opción “ingresar como invitado”; de esta forma accederá a las 4 clases del curso Moodle para Docentes. La asistencia en línea en esta plataforma será del lunes 13 al jueves 16 de abril, en dos horarios: de 11:00 a 12:00 y de 17:00 a 18:00. Para ingresar a las clases, por favor vea el video de este link: <https://www.youtube.com/watch?v=KueE-gI2896U>

Asistencia al usuario

En caso de que usted requiera mayor información, apoyo y/o asesoría adicional para el manejo de las plataformas, podrá solicitarlos, vía WhatsApp, a los siguientes números: 70788384, 72256746, 60398590 y 65752922.

Cochabamba, abril 13 de 2020

DEPARTAMENTO DE RELACIONES PÚBLICAS Y PROTOCOLO

La presente edición se terminó
de imprimir el mes de diciembre del 2021
en Talleres Gráficos Kipus
c. Hamiraya 127 • Telf./Fax.: 591-4-4582716/4237448

La educación superior virtual es relativamente nueva. A pesar de su continuo crecimiento, hasta fines del 2019, la educación virtual constituía una opción, o un complemento a la educación superior presencial. Con el surgimiento y expansión de la pandemia del COVID-19, que obligó al mundo entero al enclaustramiento y aislamiento, la educación virtual se ha convertido en una de las alternativas más importantes para la continuidad de las actividades educativas. La presente investigación explora el proceso de adecuación y adaptación de la comunidad académica a la educación superior virtual en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia. La pregunta guía es ¿cómo los docentes experimentan y adecuan su incorporación forzada a la educación virtual en este contexto de pandemia? Se concluye que la transición ha demandado mucho esfuerzo y que en muchos casos ha puesto fin a décadas de experiencia de educación en las aulas, la cual debe reinventarse para enfrentar los desafíos de la educación virtual.



Centro Interdisciplinario PROEIB-Andes
Plazuela Sucre, Acera Sud
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Simón
Teléfono (591-4) 4540347
www.proeibandes.org
Correo electrónico: proeib@proeibandes.org
Cochabamba - Bolivia

