

La Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires.

Reflexiones y desafíos en torno a la formación de docentes universitarios bajo la modalidad de educación a distancia.

María Catalina Nosiglia, Cecilia Durantini y Brian Fuksman.

Cita:

María Catalina Nosiglia, Cecilia Durantini y Brian Fuksman (2024). *La Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires. Reflexiones y desafíos en torno a la formación de docentes universitarios bajo la modalidad de educación a distancia. III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/471>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/esz9/qU1>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

La Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires. Reflexiones y desafíos en torno a la formación de docentes universitarios bajo la modalidad de educación a distancia

María Catalina Nosiglia – UBA - catinosiglia@gmail.com -

Cecilia Durantini – UBA - cdurantini@rec.uba.ar

Brian Fuksman – UBA - bri.fuksman@gmail.com

Resumen

La Maestría en Docencia Universitaria (MDU) de la Universidad de Buenos Aires es una carrera de posgrado destinada a docentes universitarios y su principal propósito es ofrecer una formación académica y científica para el ejercicio del rol docente, así como el desarrollo de investigaciones en el campo de la docencia de nivel superior. El plan de estudios tiene una duración teórica de dos años y tiene un carácter semiestructurado. Los estudiantes deben cursar seminarios obligatorios y electivos y culminan con la presentación de una Tesis consistente en un trabajo de investigación cuya temática debe tener relación directa con la Docencia de Nivel Universitario.

La carrera fue creada en el 2010 a partir de una iniciativa conjunta de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA y la Asociación de Docentes de la UBA (ADUBA). Desde sus inicios la carrera se ofertó bajo la modalidad presencial, pero con la irrupción de la pandemia del COVID-19, comenzó a analizarse institucionalmente las posibilidades, potencialidades y limitaciones de ofrecer la carrera a distancia. Fue así, como la UBA presentó y acreditó ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) la carrera bajo la modalidad a distancia y, desde el 2021, ya se abrieron tres cohortes anuales.

En esta ponencia se presentarán los resultados de una encuesta aplicada a una muestra representativa de estudiantes regulares de la Carrera donde se los invitó a reflexionar sobre los aspectos positivos y negativos de la modalidad a distancia en relación con sus respectivas experiencias de formación como docentes universitarios. Se espera que los resultados de la encuesta sean un insumo para reflexionar sobre los desafíos de gestionar un programa de posgrado a distancia destinado a docentes universitarios.

Palabras claves: Docencia Universitaria – Modalidad a Distancia – Posgrado

Presentación de la carrera y del estudio realizado

La Maestría en Docencia Universitaria (MDU) de la Universidad de Buenos Aires es una carrera de posgrado destinada a docentes universitarios y su principal propósito es ofrecer una formación académica y científica para el ejercicio del rol docente, así como el desarrollo de investigaciones en el campo de la docencia de nivel superior. El plan de estudios tiene una duración teórica de dos años y tiene un carácter semiestructurado. Los estudiantes deben cursar seminarios obligatorios y electivos y culminan con la presentación de una Tesis consistente en un trabajo de investigación cuya temática debe tener relación directa con la Docencia de Nivel Universitario.

La carrera fue creada en el 2010 a partir de una iniciativa conjunta de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA y la Asociación de Docentes de la UBA (ADUBA). Desde sus inicios la carrera se ofertó bajo la modalidad presencial, pero con la irrupción de la pandemia del COVID-19, comenzó a analizarse institucionalmente las posibilidades, potencialidades y limitaciones de ofrecer la carrera a distancia. Fue así, como la UBA presentó y acreditó ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) la carrera bajo la modalidad a distancia y, desde el 2021, ya se abrieron tres cohortes anuales.

En esta ponencia se presentarán algunos resultados de una encuesta aplicada a una muestra representativa de estudiantes regulares de la Carrera donde se los invitó a reflexionar sobre los aspectos positivos y negativos de la modalidad a distancia en relación con sus respectivas experiencias de formación como docentes universitarios. El instrumento se aplicó en mayo de 2024 y abordó distintas dimensiones tales como variables sociodemográficas, laborales, de formación, de condiciones tecnológicas, entre otras cuestiones. La encuesta fue respondida por un total de 301 alumnos. Los resultados de la encuesta serán analizados y contrastados, a su vez, con los datos publicados en el anuario estadístico universitario elaborado por la Secretaría de Políticas Universitarias correspondientes al año 2022. De este modo, será posible comparar la población de estudiantes de la MDU con el universo de docentes que se desempeñan en instituciones públicas del país.

Antecedentes sobre el desarrollo de la modalidad de educación a distancia en Argentina

El desarrollo histórico de la educación a distancia (EaD) en Argentina ha sido relativamente escaso cuando se lo compara con la expansión de la modalidad presencial (Nosiglia y Fuksman 2022). De hecho, la primera normativa nacional que procuró regular la modalidad a distancia se remonta a 1998 mediante la Resolución

Nº1716/98 del Ministerio de Educación Nacional. En sus considerandos se caracterizaba a la EaD como una modalidad muy incipiente, pero que tendría un importante crecimiento en el mediano plazo. Por ello, se justificaba la necesidad de fijar normas y pautas mínimas para propiciar una expansión ordenada.

La literatura sobre la enseñanza universitaria en carreras a distancia coincide en identificar ciertos rasgos específicos que la diferencian de la modalidad presencial. Así, por ejemplo, Ruiz Bolívar y Dávila (2016) argumentan sobre la necesidad de ofrecer una formación pedagógica específica a los académicos para que puedan gestionar de forma eficaz diversos componentes didácticos tales como la selección, secuenciación y organización de los contenidos en entornos virtuales; el diseño de actividades formativas; el seguimiento y evaluación de los estudiantes, entre otras. Asimismo, Campos Céspedes et al. (2011) identifican que, además de requerir de ciertas competencias tecnológicas, referidas a las habilidades para la aplicación de herramientas tecnológicas asociadas con el proceso educativo, la EaD también presupone la reformulación del contrato didáctico. De hecho, los autores argumentan sobre la conveniencia de concebir al académico como un facilitador del aprendizaje que interactúa con un estudiantado que debiera desarrollar competencias para un aprendizaje más autónomo

Asimismo, un estudio sobre las especificidades de la enseñanza universitaria en entornos virtuales debe considerar los problemas asociados con las brechas digitales. Dicho concepto acuñado a fines del siglo XX busca visibilizar las diferencias de acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales. Si bien en sus inicios el concepto se limitó a denunciar las desigualdades en relación con el acceso (ej. disponibilidad de computadoras, conexión a internet, etc.), más recientemente se incorporó una visión más amplia que apunta a visibilizar las desigualdades en el uso y apropiación (Segura, 2021; Nosiglia y Andreoli, 2022). Es decir, no alcanza con tener acceso a las tecnologías, sino que además resulta necesario aprender a usarlas con fines educativos.

Para el caso argentino, la situación de emergencia suscitada por la pandemia del COVID-19 exigió el desarrollo de políticas universitarias novedosas con el fin de sostener la continuidad de la enseñanza. El punto de partida en Argentina resultaba sumamente desafiante ya que el grado de desarrollo de la modalidad de educación a distancia era escasa en comparación con otros países (Nosiglia y Fuksman, 2021). De hecho, durante el año 2019 el 94,4% de los títulos de grado y pregrado eran presenciales según datos del anuario estadístico universitario.

En este contexto fue que la UBA decidió presentar ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) la carrera bajo la modalidad a distancia y, desde el 2021, ya se abrieron tres cohortes anuales.

Algunos resultados de la encuesta

Los resultados de la encuesta se encuentran agrupados en cuatro secciones o dimensiones de análisis:

- variables sociodemográficas;
- Variables laborales y de formación;
- Variables relacionadas con las condiciones de conectividad y disponibilidad tecnológica y
- Autoevaluación de los estudiantes sobre su experiencia de formación.

I. Variables sociodemográficas

En primer lugar, se observa que el 72% de los estudiantes tiene entre 35 y 54. Dicho porcentaje supera ampliamente a la participación de docentes de todas las universidades públicas ubicados dentro de esa franja etaria que, según datos del anuario estadístico ronda el 56%. Lo anterior, permite suponer que dicha generación de docentes manifiesta un mayor interés relativo en su formación pedagógica.

En segundo lugar, se identifica que el 74% de las estudiantes que respondieron la encuesta son mujeres.

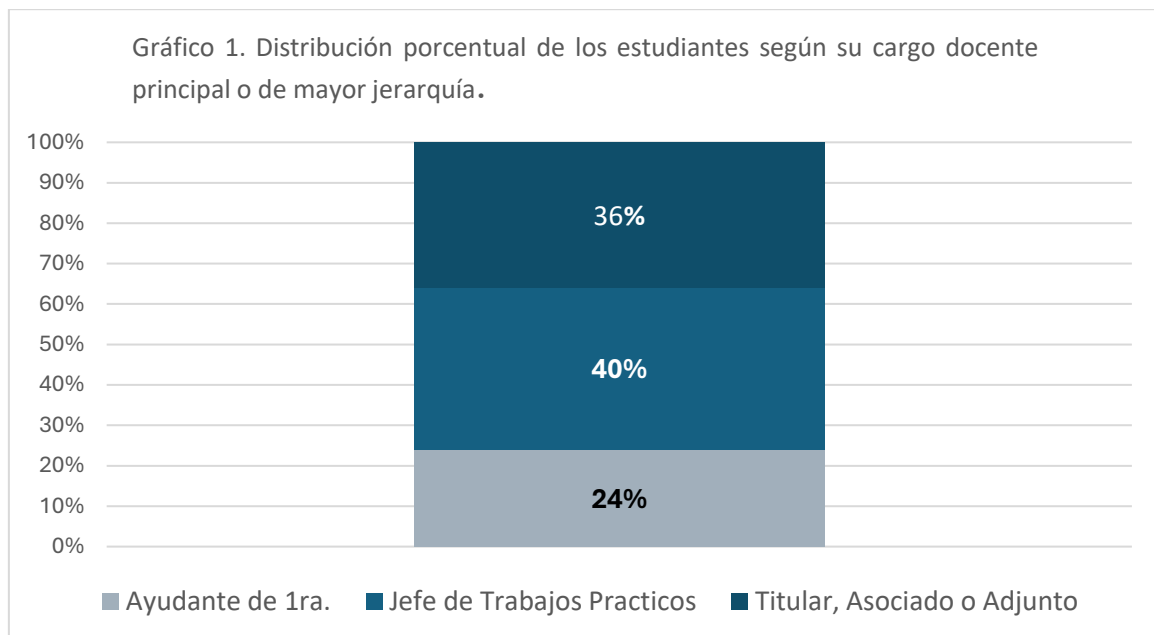
Por último, se observa que el 65% de los estudiantes de la MDU tienen hijos menores o adultos mayores a cargo. Dicha distribución denota un importante desafío ya que dicho grupo mayoritario debe combinar sus compromisos de estudio con otras responsabilidades laborales y familiares

II. Variables laborales y de formación

En primer lugar, se identifica que el 64% de los estudiantes de la MDU se desempeña en la docencia con un cargo de auxiliar y, en particular, el 40% con un cargo de Jefe de Trabajos Prácticos (ver gráfico 1).

Conforme a los datos del anuario estadístico universitario, en 2022 el 57% de los cargos docentes de universidades públicas correspondían a cargos de JTP o Ayudante de 1ra. Por lo tanto, se advierte una sobrerrepresentación del grupo de estudiantes de la MDU

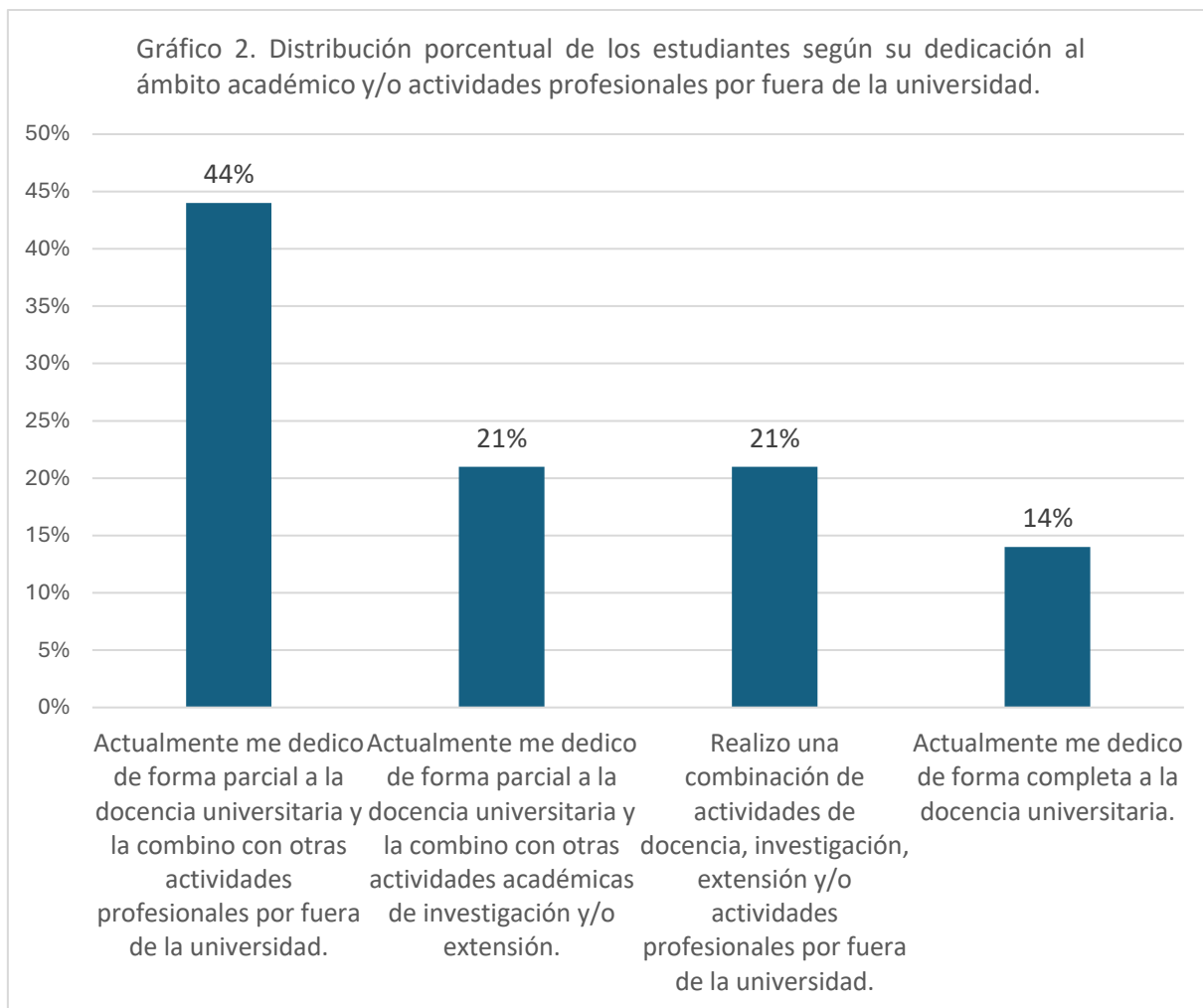
con cargo de Profesor (Titular, Asociado o Adjunto) lo que podría denotar un mayor interés relativo de aquel grupo por acceder a una carrera de posgrado de formación pedagógica.



En segundo lugar, es posible identificar que el 65% de los estudiantes de la MDU combina su dedicación al ámbito académico (docencia, investigación y/o extensión) con actividades profesionales por fuera de su universidad de pertenencia (ver gráfico 2).

Según datos del anuario estadístico, el 69% de los cargos docentes en universidades públicas son cargos de dedicación simple que solamente contemplan una remuneración por diez horas semanales de trabajo para el ejercicio de la docencia. Por lo tanto, resulta razonable suponer que aquel grupo realiza actividades profesionales por fuera de la universidad.

Considerando lo antedicho, aquel valor (65%) resulta congruente con el porcentaje de estudiantes de la MDU que combinan sus tareas de docencia con su trabajo profesional por fuera del ámbito universitario (69%). En todo caso, resulta razonable valorar positivamente el interés de los estudiantes de la MDU por continuar formándose pedagógicamente a pesar de que la docencia no es su única ocupación laboral.



III. Variables relacionadas con las condiciones de conectividad y disponibilidad tecnológica.

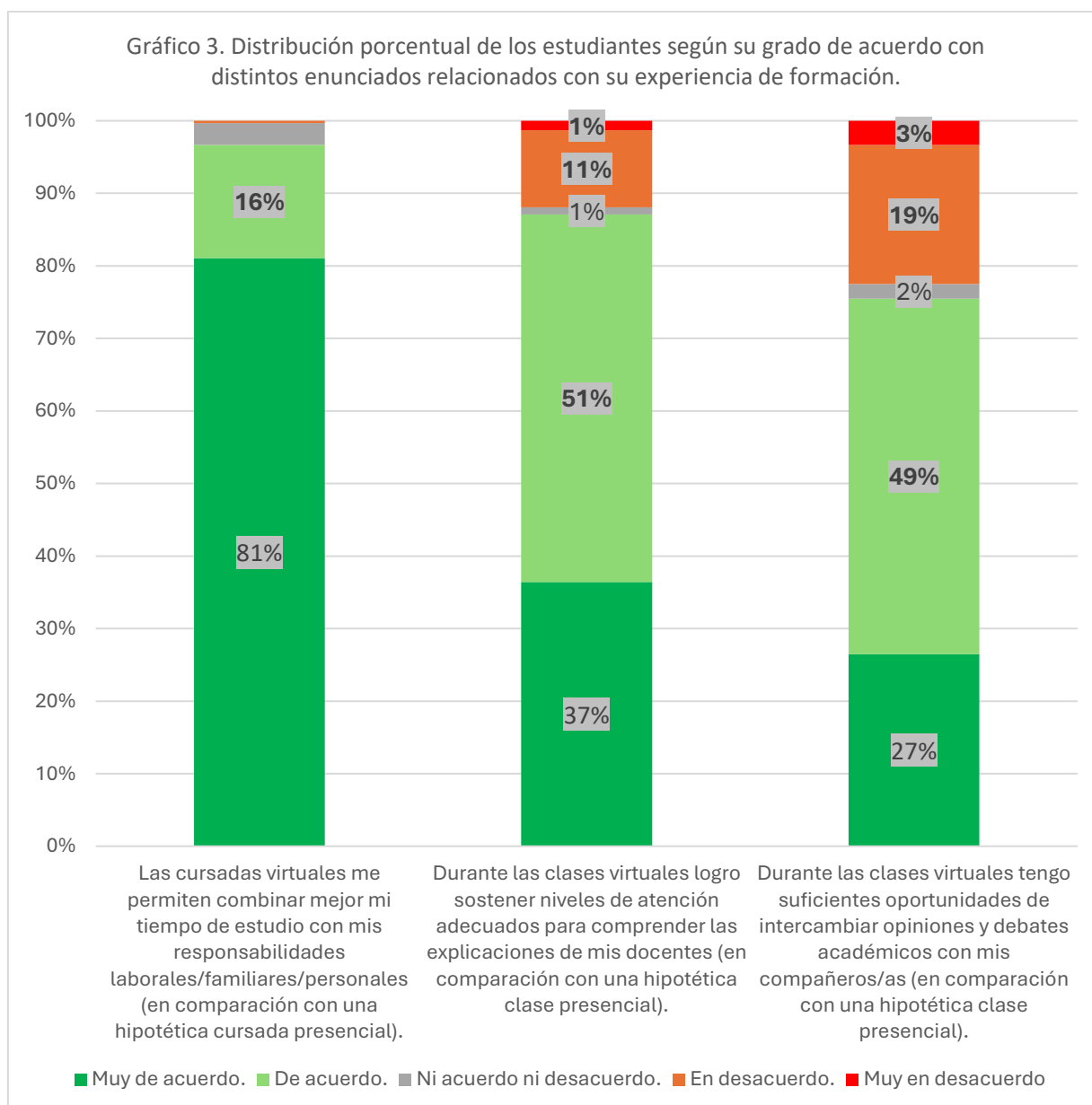
En primer lugar, se advierte que el 87% de los estudiantes de la MDU cuentan con servicio de banda ancha para conectarse a las clases virtuales, mientras que el 13% restante utiliza mayoritariamente el servicio de datos de su celular. Posiblemente, esto último sea un factor adverso para este grupo minoritario ya que las tecnologías de videoconferencia que se utilizan para desarrollar las clases virtuales consumen muchos datos móviles.

En segundo lugar, se observa que el 87% de los estudiantes de la MDU tiene una computadora para conectarse a las clases virtuales y estudiar. Nuevamente, se identifica un factor adverso para el 13% que no cuenta con dicho recurso tecnológico y, entonces, debe estudiar utilizando medios alternativos como su teléfono celular.

IV. Autoevaluación de los estudiantes sobre su experiencia de formación.

En primer lugar, se les pidió a los estudiantes que expresen su grado de acuerdo con distintos enunciados relacionados con su experiencia de formación. Al respecto se observa que casi la totalidad de los alumnos (97%) manifestó un elevado grado de acuerdo con el hecho de que la cursada virtual le permite combinar mejor su tiempo de estudio con sus responsabilidades familiares/personales.

Por otro lado, Si bien la mayoría de los estudiantes también manifestó que durante las clases virtuales logra sostener niveles de atención adecuados y que tienen suficientes oportunidades de intercambiar opiniones y debates con sus compañeros, para estos enunciados comienza a vislumbrarse mayores niveles de rechazo (ver gráfico 3)



Una segunda cuestión que también ha sido destacada por los estudiantes fue que la modalidad a distancia les permite cursar dicha carrera ya que residen en el interior del país. De hecho, *el 60% respondió que no podría cursar la MDU si las clases fueran presenciales ya que no viven en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).*

Por último, la encuesta incluyó una pregunta abierta donde se los invitó a los estudiantes a mencionar otros aspectos positivos o negativos de la modalidad a distancia. Al respecto, las menciones más recurrentes fueron positivas y señalaron el hecho de que *las clases sincrónicas queden grabadas y subidas al campus virtual* como recurso para que cada estudiante pueda visualizarlas las veces que sea necesario. También, destacaron positivamente la *posibilidad de conocer colegas de distintas provincias del país con realidades institucionales diversas.*

Algunas conclusiones del estudio

La aplicación de la encuesta permitió caracterizar a la población desde diversas variables sociodemográficas y laborales, así como relevar sus percepciones y creencias relacionadas con su experiencia de formación en la Carrera.

Al respecto, se identificó que la mayoría de los estudiantes de la MDU tiene entre 35 y 54 años; que es una población marcadamente feminizada y que tienen hijos menores o adultos mayores a cargo. Asimismo, pudo observarse que casi el 40% de los estudiantes se desempeña como docente en el campo de las ciencias de la salud, pero que la mayoría (65%) no se dedica a tiempo completo a la docencia universitaria, sino que la combina con otras actividades profesionales por fuera de la universidad, entre otras cuestiones. Por lo tanto, resulta posible valorar el esfuerzo de este grupo de estudiantes de la MDU que elige cursar una carrera de posgrado en docencia universitaria a pesar de que la docencia no es su única ocupación.

En cuanto a su experiencia de formación en entornos virtuales, si bien los estudiantes de la MDU tendieron a valorar de forma positiva que la modalidad a distancia les permite combinar mejor su tiempo de estudio con sus responsabilidades familiares e, incluso, poder realizar la carrera propiamente dicha ya que el 60% no vive en el AMBA; se identificaron también algunos factores adversos para atender. De hecho, el 13% de los estudiantes no cuenta con servicio de internet por banda ancha y tampoco tiene computadora para poder participar de forma óptima en las clases virtuales.

A modo de conclusión, es posible sostener que el dictado de la MDU bajo la modalidad a distancia favoreció la participación de una gran cantidad de docentes que no viven en el AMBA, pero dicha modalidad también exige a la gestión de la Carrera la necesidad

de generar diversas líneas de acción para que todos los estudiantes puedan participar de las clases sincrónicas mediadas por tecnologías de videoconferencia de forma efectiva.

Referencias

Campos Céspedes, J.; Brenes Matarrita, O. y Solano Castro, A. (2011) Competencias del docente de educación superior en línea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. V. 10 (3).

Nosiglia, M. C. y Fuksman, B. (2022). Los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia y desde la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad de Buenos Aires. *Revista RAES*, XIV(25), 121-137.

Nosiglia, M.^a C. y Andreoli, S. (2022): “Brecha digital: articulaciones institucionales, estrategias de formación inmersivas y contextos de innovación”, Documentos de trabajo nº 64 (2ª época), Madrid, Fundación Carolina.

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

Resolución 2641-E/2017 del Ministerio de Educación y Deportes

Resolución N°1716/98 del Ministerio de Educación Nacional

Resolución N°2599/23 del Ministerio de Educación y Deportes

Ruiz Bolívar, C. y Dávila, A. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia*, (49).

Segura, M. (2021): No es una brecha. Desigualdades digitales y sociales en Argentina *Revista Eptic*, 23, 2, mayo-agosto de 2021 ISSN 1518-2487.