

RELEVAMIENTO DE EXPERIENCIAS DOCENTES BAJO LA "PROPUESTA PEDAGÓGICA 70/30"

Diciembre 2022

Resumen ejecutivo

La Delegación Gremial de la Facultad de Ciencias Económicas llevó adelante un relevamiento sobre las experiencias y opiniones docentes en el marco de la implementación de la **Propuesta Pedagógica 70/30** (RHCD-2022-1-E-UNC-DEC#FCE) con la finalidad de identificar aquellos aspectos que necesiten ser mejorados de cara al ciclo lectivo 2023.

Para ello, se realizó una encuesta virtual (respondida por 77 docentes) conformada por dos partes: la primera se enfocó en la llamada **distribución 70/30**, mientras que la segunda lo hizo en las **clases híbridas**.

Se presentan a continuación las principales inquietudes planteadas por la Delegación Gremial a partir del análisis de los resultados:

Distribución 70 / 30

- **Se observa entre gran parte de las/os encuestadas/os falta de claridad en torno a:** (i) la diferencia entre la distribución 70/30 y las clases híbridas; (ii) el hecho de que el cumplimiento de la distribución 70/30 es una decisión que debe tomar cada equipo de trabajo y no reviste carácter obligatorio.
- **Preocupa el trabajo adicional requerido por la adopción de la distribución 70/30:** el 48,8% afirmó haber tenido que dedicar más tiempo del habitual a su actividad laboral para cumplir con esta modalidad. Asimismo, las nuevas actividades demandadas (junto con los aprendizajes que exigen) han puesto presión sobre los equipos de trabajo que, en general, no se han ampliado ni han recibido contraprestaciones por su trabajo extra.
- **El desarrollo de las actividades requeridas para cumplir con la adopción de la modalidad 70/30 se basó, en gran medida, en la utilización de recursos de las/os docentes:** un 60,5% recurrió exclusivamente a recursos propios para realizar sus tareas, mientras que sólo 27,9% afirmó haber complementado recursos propios con otros aportados por la Facultad.

Clases híbridas

- **Imponer el dictado de clases híbridas tomando como única referencia la cantidad de estudiantes y el aforo del aula constituye un criterio reduccionista:** la decisión de dictar clases híbridas debería recaer en los equipos de trabajo (y ser evaluada a la luz de su modalidad de trabajo, estrategias pedagógicas y características de la materia), en lugar de ser fruto de una reglamentación administrativa.
- **Las clases híbridas suponen un aumento de las actividades y el tiempo de trabajo necesarios para el dictado:** esto ha imposibilitado a la mayoría de docentes dictar sus clases de manera individual. Asimismo, es importante destacar que buena parte del trabajo adicional no comprende actividades propiamente pedagógicas (administrar una sala de Meet, controlar intervenciones por chat, configurar la cámara del aula, desplazar micrófono, etc.) y, por lo tanto, va más allá de las responsabilidades docentes.
- **La existencia de dos públicos diferentes conduce a un proceso pedagógico desigual:** se observan importantes dificultades a la hora de lograr una interacción equilibrada con los grupos virtuales y presenciales, ante lo que termina por priorizarse el segundo en detrimento del primero.

Introducción

El 22 de febrero de 2022, a través de la Resolución RHCD-2022-1-E-UNC-DEC#FCE, el Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) decidió la implementación de la **Propuesta Pedagógica 70/30** "a partir del ciclo lectivo 2022, para los planes de estudios de las carreras de grado" (Art. 1).

Esta nueva regulación establece dos puntos centrales. En primer lugar, se establece la llamada **distribución 70/30** a partir de la cual "los equipos docentes podrán contemplar una asignación de menos del 30% de la carga horaria total en actividades académicas a distancia", resguardando siempre un mínimo del 70% de la carga horaria total para actividades académicas presenciales.

En segundo lugar, en el marco de las actividades académicas presenciales, se introduce la modalidad de dictado *híbrida*. Si bien la Resolución no la define, en el documento "Propuesta pedagógica 2022: Hacia una educación híbrida", elaborado por FyPE, se explica que la **presencialidad híbrida** consiste en el "encuentro entre estudiantes y docentes en un aula física, con algunos/as estudiantes conectados en forma remota y cumpliendo pautas que permitan el reconocimiento y la interacción entre estudiantes y docentes y entre pares." Al respecto, la Resolución RHCD-2022-1-E-UNC-DEC#FCE establece que el dictado de clases bajo la modalidad híbrida será de cumplimiento obligatorio para "las divisiones para las que el aforo de las aulas asignadas sea inferior a la cantidad de estudiantes inscriptos/as".

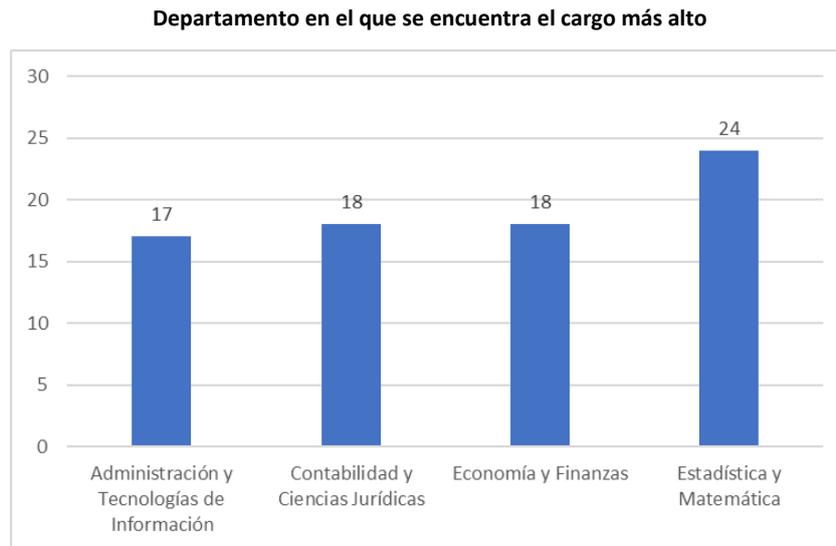
Como resulta evidente, la Propuesta Pedagógica 70/30 hace necesaria la adaptación a una nueva modalidad educativa y de trabajo, exigiendo el desarrollo de competencias, dinámicas y relaciones pedagógicas acordes a los nuevos requisitos. Esto supuso, por lo tanto, importantes transformaciones en nuestro desenvolvimiento como docentes y trabajadoras/es, cuyas consecuencias demandan un profundo examen y reflexión.

A pesar de los importantes cambios que su sanción implicaría, la adopción de la Propuesta Pedagógica 70/30 avanzó sin la posibilidad de discutir su contenido e implementación con la comunidad de la FCE. Por el contrario, el proyecto fue presentado sobre tablas en la primera sesión del año 2022 y se aprobó en escasas horas.

Consideramos fundamental que transformaciones tan relevantes de las condiciones laborales y pedagógicas sean discutidas por la comunidad educativa como un todo, y por las y los docentes en particular. Es por ese motivo que desde la Delegación Gremial de la FCE se consideró necesario realizar un relevamiento con el objetivo de conocer las experiencias docentes bajo esta nueva modalidad y las evaluaciones que en base a ellas se realizan. Esperamos que esta información, construida en base a las miradas de las/os docentes que dictaron clases durante el primer cuatrimestre de 2022, se convierta en un insumo importante para evaluar la implementación de la Propuesta Pedagógica 70/30 y sea considerada a la hora de definir cambios necesarios para 2023.

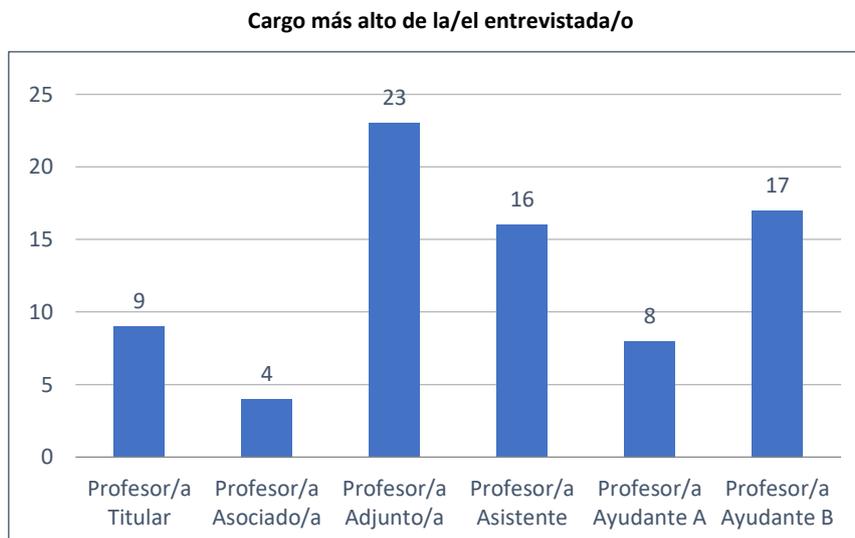
Características de la muestra

En total, respondieron a la encuesta 77 docentes de la FCE, cuyos cargos máximos se encuentran distribuidos entre los distintos departamentos de forma bastante pareja: 22,1% en el de Administración y Tecnologías de la Información; 23,4% tanto en el de Contabilidad y Ciencias Jurídicas como en el de Economía y Finanzas y, por último, 31,1% en el de Estadística y Matemática.

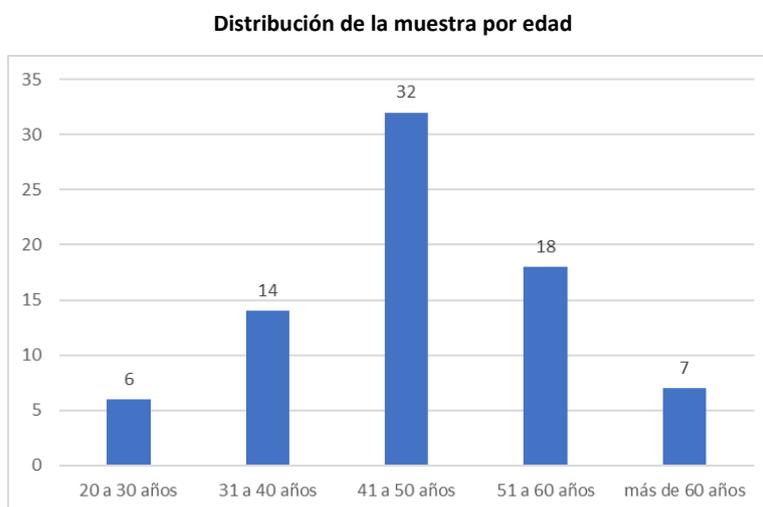


Los cargos más altos en posesión de las personas encuestadas se distribuyeron de la siguiente manera: Profesor/a Titular 11,7%; Profesor/a Asociado/a, 5,2%; Profesor/a Adjunto/a 29,9%; Profesor/a Asistente 20,8%; Profesor/a Ayudante A 10,4%; Profesor/a Ayudante B 22%. Es decir, la muestra contó con un 53,3% de Profesores/as Auxiliares y un 46,7% de Profesores/as Regulares.

En cuanto a la dedicación del cargo más alto de cada docente encuestada/o, encontramos una amplia mayoría de cargos simples (64,9%) y cantidades de cargos exclusivos (18,2%) y semiexclusivos (16,9%) muy similares entre sí.



La distribución por edad muestra una mayoría de docentes de entre 41 y 50 años (41,5%), seguida por aquellas/os entre 51 y 60 años (23,4%) y entre 31 y 40 años (18,2%). Hacia los extremos del espectro encontramos los menores niveles de participación, con un 9,1% de docentes de más de 60 años y un 7,8% de docentes de entre 20 y 30 años.



Del total de la muestra, 23 personas no habían participado del dictado de clases durante el primer semestre de 2022, por lo que no fueron consideradas para evaluar sus experiencias en la implementación de la Propuesta Pedagógica 70/30.

El relevamiento realizado se dividió en dos partes: la primera se enfocó en la distribución 70/30 prevista en la nueva Propuesta Pedagógica, mientras que la segunda lo hizo en las llamadas clases híbridas. A continuación, presentamos los resultados alcanzados ordenados de acuerdo con esa misma lógica.

Distribución 70/30

1. Adopción

1.1. Nivel de adopción de la modalidad

El nivel de adopción de la distribución 70/30 fue alto: el 79,6% de las/os docentes encuestada/os afirmaron que la materia en cuyo dictado participaron durante el primer semestre de 2022 se organizó de acuerdo a la distribución 70/30.

1.2 Nivel y razones de no adopción de la modalidad

El 20,4% de las/os docentes encuestadas/os no participó en cátedras que hayan adoptado la modalidad.

Cuando se les consultó por el motivo detrás de esta decisión (a través de una pregunta abierta), nos encontramos con que buena parte de las respuestas asumían que la distribución 70/30 era lo mismo que las clases híbridas, por lo que explicaron que no adoptaron la modalidad porque el número de estudiantes no superaba el aforo de las aulas.¹

La segunda respuesta más recurrente fue el desconocimiento de los motivos, en tanto la decisión fue tomada por alguien de mayor jerarquía en la cátedra y no hubo un proceso de consulta o discusión al respecto (“no fue mi decisión, lo decide la/el Profesor/a Titular...”).

Algunas de las respuestas, en cambio, explicaron que la decisión de no adoptar la distribución 70/30 estuvo vinculada con las exigencias laborales adicionales que supone, la escasa dotación de cargos (en cuanto a dedicaciones y jerarquías) en la cátedra y las aptitudes y conocimientos necesarios para llevar adelante el proceso de manera exitosa.²

Hubo quienes tomaron la decisión por considerar que las nuevas condiciones sanitarias no impedían la vuelta a una presencialidad plena (“adecuación a la realidad”), mientras que también una respuesta destacó que la decisión de presencialidad plena se había tomado a fines de 2021, antes de la nueva normativa.

Por último, hubo casos en los que la no adopción de la modalidad no fue producto de una elección, ya que se participó de materias del ciclo de nivelación (que fue 100% presencial y previo a la normativa actual) o del ciclo básico a distancia.

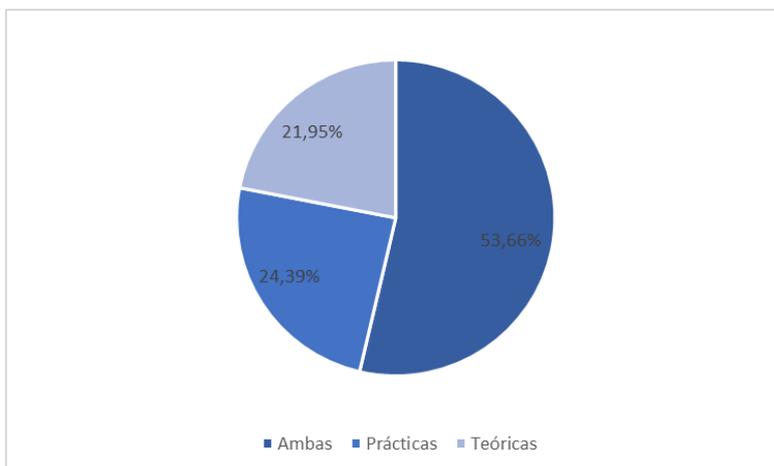
¹ Algunas respuestas que ilustran esta confusión son: “no fue necesario debido a la cantidad de estudiantes según el aforo”; “se priorizaron clases prácticas presenciales mientras hubiera cupo en aulas y se pudo dar así”; “esta modalidad respondió a la restricción impuesta por el aforo máximo de cada clase”.

² En este caso, algunas respuestas ilustrativas son: “por dificultades prácticas, en materias masivas se hace difícil la sobrecarga de tareas cuando somos pocos docentes con cargos simples y baja jerarquía”; “decidimos mantener la presencialidad porque nos parecía una mejor herramienta para poder llevar adelante los contenidos, al menos en las instancias prácticas, y porque consideramos que no teníamos las herramientas técnicas y los conocimientos suficientes para llevar adelante la modalidad”.

2. Organización de la distribución 70/30

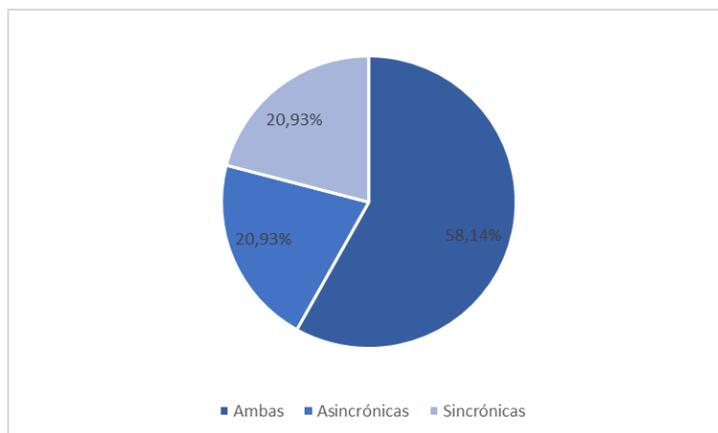
Por otro lado, se consultó sobre el tipo de clases en las que se realizaron actividades remotas o a distancia. Un 53,7% lo hizo tanto en clases teóricas como prácticas, mientras que un 24,4% lo hizo solo en clases prácticas y 21,9% lo hizo sólo en clases teóricas.

Tipo de clases en las que se realizaron actividades remotas



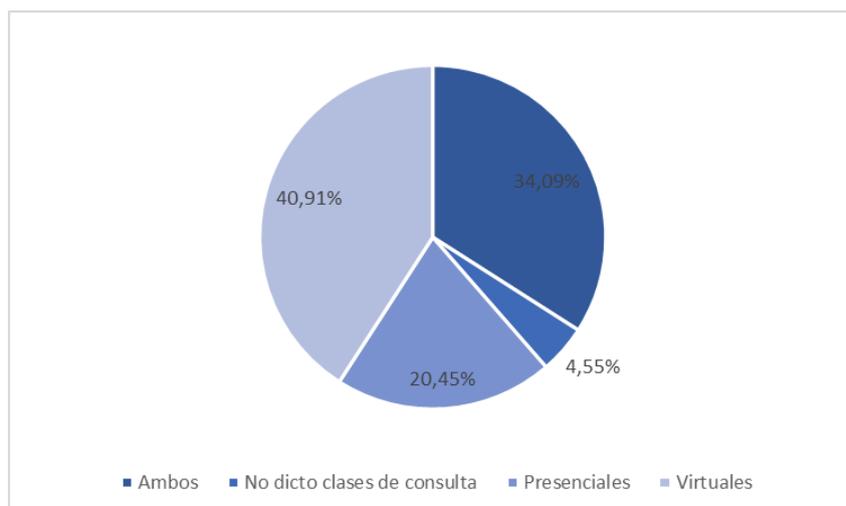
En relación a las actividades a distancia o remotas, un 58,2% optó por una combinación entre modalidades sincrónicas y asincrónicas, mientras que un 20,9% recurrió sólo actividades sincrónicas y otro 20,9% utilizó solamente actividades asincrónicas.

Modalidad de las actividades remotas



Cuando se preguntó sobre los horarios de consulta, la mayor parte de docentes encuestadas/os (40,9%) los llevó adelante exclusivamente de manera virtual, mientras que un 34,1% combinó encuentros virtuales y presenciales. Un 20,5% mantuvo horarios de consulta de manera exclusivamente presencial y un 4,5% no dio clases de consulta.

Modalidad de los horarios de consulta



3. Condiciones de trabajo bajo la distribución 70/30

3.1 Consumo de tiempo

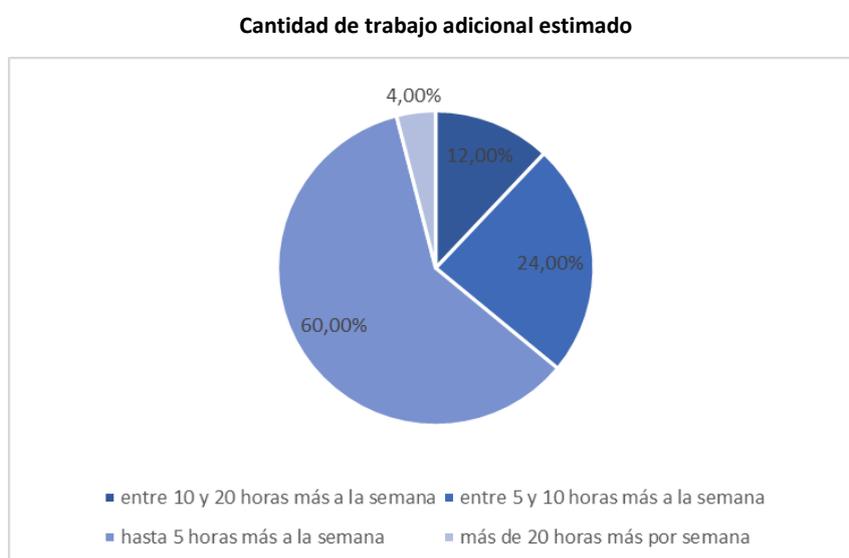
Un 48,8% afirmó que la preparación de actividades para cumplir con la distribución 70/30 le consumió el mismo tiempo que utilizaba anteriormente, mientras que apenas un 4,7% consideró que le consumían menos tiempo.

Un número considerable de respuestas (46,5%), en cambio, afirmó que la nueva distribución 70/30 le demandó más tiempo del que utilizaba anteriormente.

Consumo de tiempo bajo la distribución 70/30



Entre aquellas/os que afirmaron haber tenido que dedicar más tiempo a su labor docente como consecuencia de la adopción de la nueva modalidad, un 60% estimó la sobrecarga en hasta 5 horas semanales, un 24% entre 5 y 10 horas semanales, un 12% entre 10 y 20 horas semanales y un 4% consideró que le demandaba más de 20 horas semanales extra.



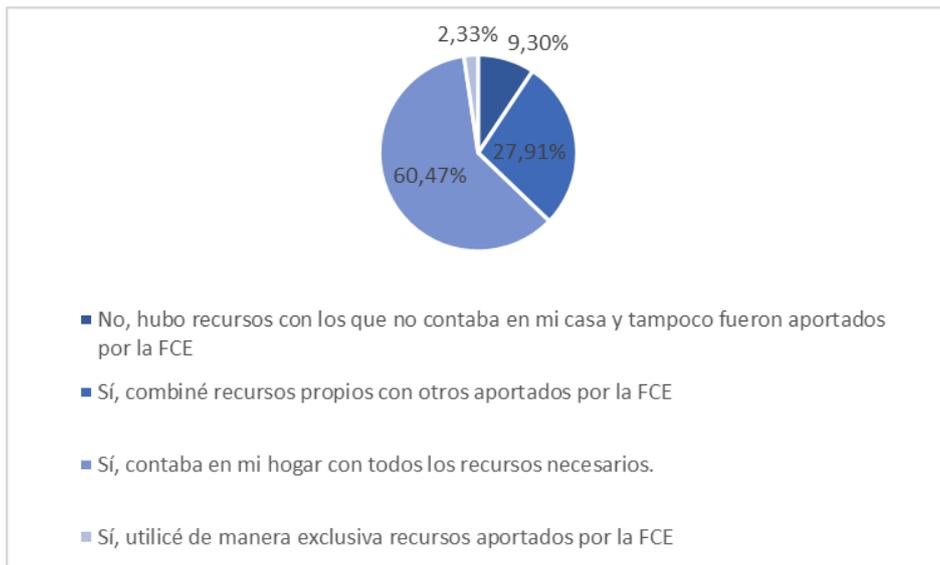
En las respuestas a preguntas abiertas no encontramos explicaciones para aquellos casos en que la nueva modalidad les consumió menos tiempo que antes. Entre quienes consideraron que debieron invertir más tiempo, en cambio, encontramos algunas proposiciones en términos generales sobre la distribución 70/30 (“se observa que las actividades a distancia generan mayor carga docente y que hubiera sido complejo llevarlas adelante si la matrícula hubiera sido mayor”) y otras que señalan actividades concretas (“...fue necesario administrar la distribución de estudiantes que podían asistir en forma presencial física y quienes debían conectarse en forma virtual, lo que exigió un mayor tiempo de dedicación de nuestra parte que en dictados previos”).

3.2 Origen de los recursos utilizados

En relación a los recursos utilizados para dictar clases, encontramos que la distribución 70/30 se apoyó en gran medida en la movilización de recursos de las/os docentes, y sólo de manera complementaria en recursos aportados por la Facultad.

Así, ante la pregunta de si se contó con todos los recursos necesarios para dictar clases bajo la nueva modalidad, un 60,5% afirmó que contaba con todos los recursos necesarios en su hogar, mientras que un 9,3% afirmó que hubo recursos con los que no contaba en su hogar y que tampoco fueron aportados por la facultad. Un 27,9% dijo haber combinado recursos propios con otros aportados por la facultad. Por último, apenas un 2,3% afirmó haber utilizado de manera exclusiva recursos aportados por la facultad.

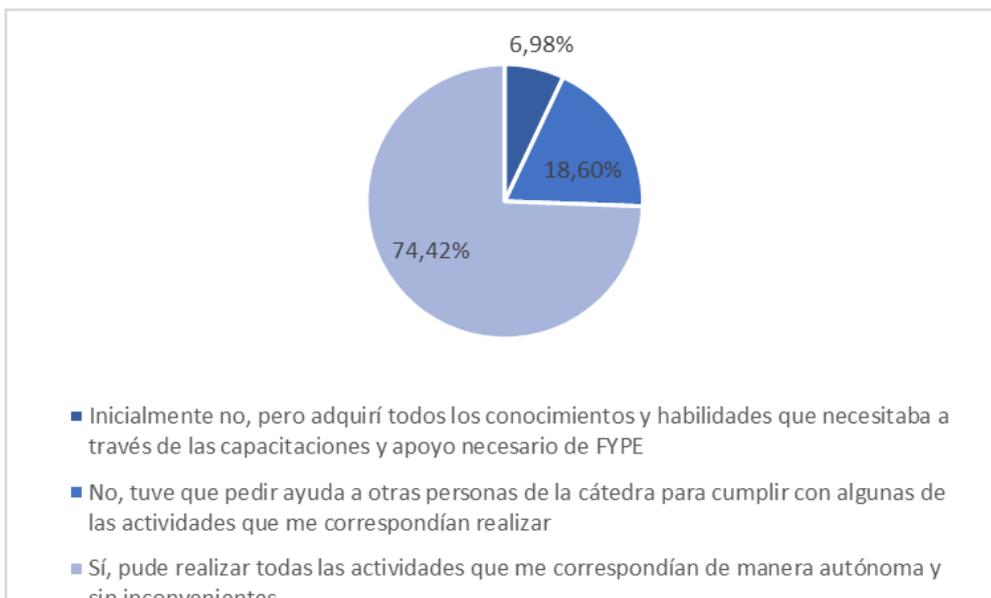
Orígenes de los recursos utilizados



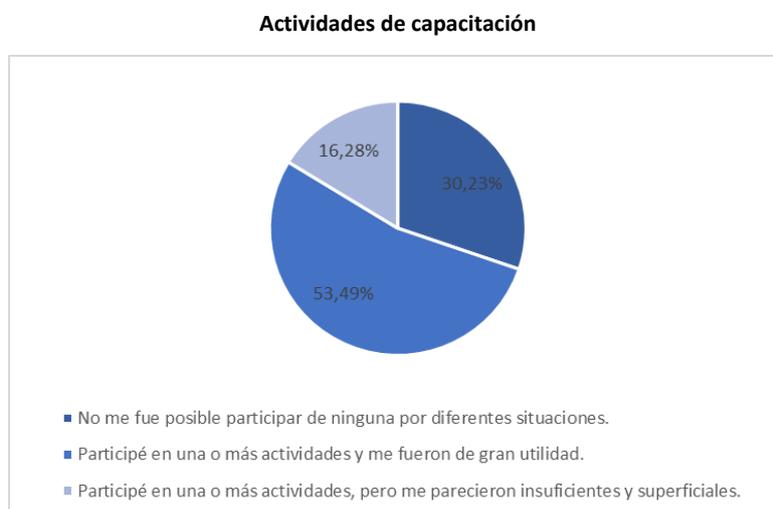
3.3 Aptitudes y capacitación

Se consultó si se contaban con los conocimientos y habilidades necesarios para llevar adelante el dictado bajo la distribución 70/30. Una amplia mayoría (74,4%) afirmó que sí, por lo que pudo realizar todas las actividades que le correspondía autónomamente y sin inconvenientes. Un 18,6% respondió que al no contar con todos los conocimientos y habilidades necesarias tuvo que pedir ayuda a otras personas de la cátedra para cumplir con algunas de sus obligaciones. Por último, un 7% destacó que inicialmente no contaba con las habilidades y conocimientos necesarios, pero que terminó adquiriéndolos a través de las capacitaciones y apoyo provistos por FyPE.

Conocimientos y habilidades necesarios



Respecto a las actividades de capacitación ofrecidas por la Facultad, un 53,5% afirmó haber participado en al menos una y que le resultó de gran utilidad, mientras que sólo un 16,3% dijo haber participado de al menos una actividad y que le pareció insuficiente o superficial. Por último, un 30,2% afirmó no haber participado de ninguna.



4. Valoración de la distribución 70/30

En esta sección, presentamos un resumen de la valoración realizada por las/os docentes encuestadas/os de la distribución 70/30. Las respuestas obedecen a la pregunta abierta: “¿Qué balance realizás de la modalidad de dictado 70/30?”

Varios aspectos de la distribución 70/30 fueron **valorados de manera positiva**. Más allá de aquellas respuestas que lo hicieron en términos muy generales y poco específicos,³ es posible identificar algunos elementos más concretos:

- **La oportunidad de introducir nuevas dinámicas y estrategias de trabajo:** “permite introducir nuevas modalidades de trabajo y dinamizar de otro modo el trabajo de los contenidos”; “es una modalidad experimental que abre nuevas posibilidades y estrategias alternativas en la forma de abordar didácticamente la clase”; “las actividades de manera virtual refuerzan el aprendizaje, los alumnos valoran instancias donde se realizan autoevaluaciones, repasos y consultas con docentes y entre pares”; “permite hacer que los/las estudiantes utilicen todo el material disponible en el aula, para ello se organizó un cronograma de estudio como guía”.
- **Flexibilidad y capacidad de adaptación:** “Optimiza cumplir con el plan de trabajo. Por ejemplo, ante un paro de colectivos pudimos dar la clase de forma sincrónica”.

³ Por ejemplo: “balance muy positivo”; “excelente equilibrio entre una política institucional decidida y la autonomía de cátedra”; “adecuado, digno de ser mantenido”; “Positiva, aunque mejor sería poder dar todo remoto”; “resultado positivo”; “buena”; “es positiva para alumnos y docentes”, etc.

- **Horarios de consulta virtuales, sin asistir a la facultad:** “los horarios de consulta virtuales fueron muy positivos”; “mayor aprovechamiento de los horarios de consulta virtuales”.
- **Resultados pedagógicos:** “creo que fue muy bueno en función al rendimiento de los alumnos y a las pocas consultas relacionadas con dificultades en el proceso de aprendizaje”.
- **Aprovechamiento de recursos y aprendizajes de la pandemia:** “me parece importante que la institución bregue por intentar mantener parte de lo positivo que nos dejó la pandemia en el tema enseñanza aprendizaje”; “considero que en el entorno actual, post-pandemia, es muy importante capitalizar todo lo aprendido en la virtualidad y aprovechar los recursos producidos para implementar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje”; “aspectos positivos: utilización de los videos y materiales producidos en la virtualidad”.

Aquellas respuestas que expresaron **valoraciones negativas**, en cambio, destacaron los siguientes aspectos:

- **Uso de recursos propios:** “los recursos informáticos propios han quedado desgastados y con necesidad de mantenimiento y reparación y ha sido imposible darnos tiempo para ello”; “reponerlos, imposible por el costo elevado”.
- **Profundización de las desigualdades entre estudiantes:** “creo que para los estudiantes que cuentan con los recursos es mejor, pero se agranda la brecha con los estudiantes que no tienen recursos y no saben utilizar los prestados”.
- **Sobrecarga laboral:** “implica una sobrecarga de trabajo para el docente con resultados en algunas ocasiones peores que los de la modalidad 100% presencial”; “la intención es noble, pero implica sumar carga de trabajo sin tener en cuenta las condiciones materiales de lxs trabajadorxs docentes (dedicaciones, remuneraciones, inexistencia del trabajo en equipo, etc.)”; “considero que el dictado flexible es positivo, pero desde el punto de vista docente exige mucho más trabajo si se desea obtener buenos resultados, algo que es factible en una cátedra pequeña, pero no en una masiva”; “es interesante poder ofrecer otro tipo de actividades, pero requiere invertir más tiempo en la organización, seguimiento y calificación de las tareas asignadas a estudiantes”; “es muy estresante, debe dividirse quien haga sólo presencial y quien haga sólo virtual en una misma cátedra”; “las clases híbridas requieren de dos profesores en el aula y no siempre resultó posible contar con otro profesor. No acuerdo que debamos obligar o recurrir a adscriptos para que sean auxiliares en estas clases”.
- **Resultados pedagógicos:** “respecto a cohortes anteriores (en particular previas a la pandemia), se ha percibido mayores dificultades en los alumnos en varios aspectos, fundamentalmente una menor capacidad de comprensión de textos y relación con otros contenidos (que no aparecen tan consistentes como en años previos) y en sostener el nivel de exigencia propuesto por la materia (...) Eso implicó flexibilizar algunos criterios de evaluación, eliminar algunas actividades previstas, y agregar actividades presenciales (algunas propuestas a distancia no fueron satisfactorias)”.

- **Limitaciones en la dinámica pedagógica:** “es regular, desde mi punto de vista generó alto ausentismo y se pierde la riqueza de la clase presencial, la participación de todos los alumnos, inquietudes, dudas que enriquecen la clase que no se logra en forma remota”;
- **Obligatoriedad:** “no me parece que tenga que ser algo impuesto desde lo institucional, si se cumple con el aforo”; “no comprendo la necesidad de “tener que” adaptar la modalidad de dictado de la materia a la virtualidad porque sí. En nuestro caso, se realizaron las clases prácticas de manera sincrónica por meet, pero más allá de la “forma”, no hubo cambios en lo sustancial. La materia en que participé es una optativa con muy pocos alumnos, por lo que no creo que el formato virtual contribuya más que el presencial”.
- **Contexto institucional:** “Falta organización y comunicación por parte de FCE ante cambios de horarios, aulas. En algunos casos falló el equipamiento. La propuesta que presenté no tuvo ninguna devolución por parte de la FCE”.

Distribución 70/30: la mirada de la Delegación Gremial de la FCE

En base a los resultados obtenidos, desde la Delegación Gremial quisiéramos resaltar los siguientes puntos:

1. Se observa entre las/os docentes falta de claridad en torno a dos cuestiones:

Por un lado, **no se termina de diferenciar en qué consiste la distribución 70/30 y en qué se diferencia de (ni cuál es su relación con) las “clases híbridas”**. Como se demostró, muchas de las respuestas respecto a la distribución 70/30 se enfocaron exclusivamente en las clases híbridas o algunas personas consideraron que al no haber realizado clases híbridas no implementaron dicha distribución.

Por el otro lado, **no parece estar claro que la adaptación a la distribución 70/30 es optativa**. En base a las respuestas recogidas – y consultas recibidas en la Delegación – vemos que está extendida la idea de que el cumplimiento con la distribución 70/30 es de carácter obligatorio, cuando en realidad la normativa lo plantea como una opción. Lo mismo sucede con los porcentajes 70/30, que suelen interpretarse como proporciones fijas, cuando en la normativa se establecen como mínimo de presencialidad y máximo de dictado remoto

Por ese motivo, y en tanto la normativa y su implementación permanezca inalterada, consideramos fundamental que se comunique con mayor claridad la diferencia entre “clases híbridas” y la “distribución 70/30” y, sobre todo, que se realice un mayor esfuerzo en dar a conocer el carácter voluntario de la adaptación a la segunda.

2. Preocupa la sobrecarga laboral identificada por muchas/os docentes como consecuencia de la adopción de la Distribución 70/30

Prácticamente la mitad de las/os docentes encuestados/os (48,8%) afirmó haber tenido que dedicar más tiempo del habitual a su actividad laboral como consecuencia de adoptar la nueva modalidad. Asimismo,

algunas/os docentes afirmaron no haber adoptado esta modalidad por la sobrecarga laboral que implica y la escasa dotación de cargos adecuados con la que contaba.

En ese sentido, creemos que la distribución 70/30 ha puesto presión sobre los equipos de cátedra, añadiendo actividades que, además, implicaron nuevos aprendizajes e instancias de capacitación. Esto no sólo no tiene un correlato en términos salariales, sino que además pone presión sobre los equipos de trabajo de cada cátedra que, en general, no han sido ampliados como consecuencia de las nuevas actividades y capacidades necesarias para llevar adelante correctamente la nueva modalidad.

Creemos importante limitar las funciones adicionales que los equipos de cátedra deban desempeñar a cuestiones estrictamente pedagógicas, es decir, relevantes para su trabajo como docentes. Entendemos que las cuestiones técnicas relativas a las actividades de distancia – vinculadas con tareas tan diversas como diseño gráfico, grabación y edición de videos, podcasts y otros materiales multimedia, etc. – no deberían exigirse como responsabilidad de las/os docentes. En ese sentido, consideramos que lo lógico sería que desde la Facultad se ofreciera a las/os docentes la posibilidad de solicitar que dichas tareas sean realizadas, bajo su supervisión y siguiendo sus indicaciones, por otras/os profesionales con formación específica en dichas áreas.

Asimismo, insistimos en la necesidad de ampliar y jerarquizar la estructura de cátedras, en tanto aún se caracterizan por un alto grado de docentes auxiliares que desempeñan funciones por encima de lo que les corresponde por reglamento (esto es especialmente claro en el caso de Ayudantes B y Adscriptas/os). De manera complementaria – y en vistas de que muchas de las actividades adicionales que surgen como consecuencia de esta modalidad son nuevas y, por lo tanto, no se encuentran reglamentadas – creemos necesario formalizar las funciones y obligaciones que le corresponden a cada cargo de cara a las actividades vinculadas con la distribución 70/30. En ese sentido, consideramos particularmente importante monitorear las funciones desempeñadas no sólo por docentes auxiliares, sino también por adscriptas/as, cuya formación poco se verá beneficiada de la mera asistencia técnica o práctica (administrar la llamada de Meet y atender a su chat, pasar diapositivas, trasladar micrófonos, etc.).

3. Preocupa la difusión y normalización de la utilización de recursos propios para llevar adelante las actividades surgidas como consecuencia de la adopción de la Distribución 70/30

Como se describió, un 60,5% recurrió exclusivamente a recursos propios para realizar sus tareas, mientras que un 9,3% afirmó que hubo recursos con los que no contaba en su hogar y que tampoco fueron aportados por la facultad. Un 27,9% combinó recursos propios con otros aportados por la facultad y apenas un 2,3% afirmó haber utilizado de manera exclusiva recursos aportados por la facultad.

Esta situación hace que parte del costo de la implementación de la Distribución 70/30 sea trasladado a las/os docentes, quienes deben recurrir a sus recursos propios – o adquirirlos en el mercado – para poder trabajar, afrontando los costos que esto implica (no sólo en términos de adquisición de equipamiento, sino también el pago de servicios como luz, internet, suscripciones a aplicaciones y sitios web, etc.) y el consecuente desgaste.

Consideramos que es imprescindible que aquellas/os docentes involucrados en la adopción de la distribución 70/30 vean cubiertos estos aportes por parte su empleador, ya sea en efectivo (algo similar, por ejemplo, al bono de conectividad que se cobró con el salario durante partes de 2020 y 2021) o en especie (puesta a disposición de equipamiento, insumos, etc.).

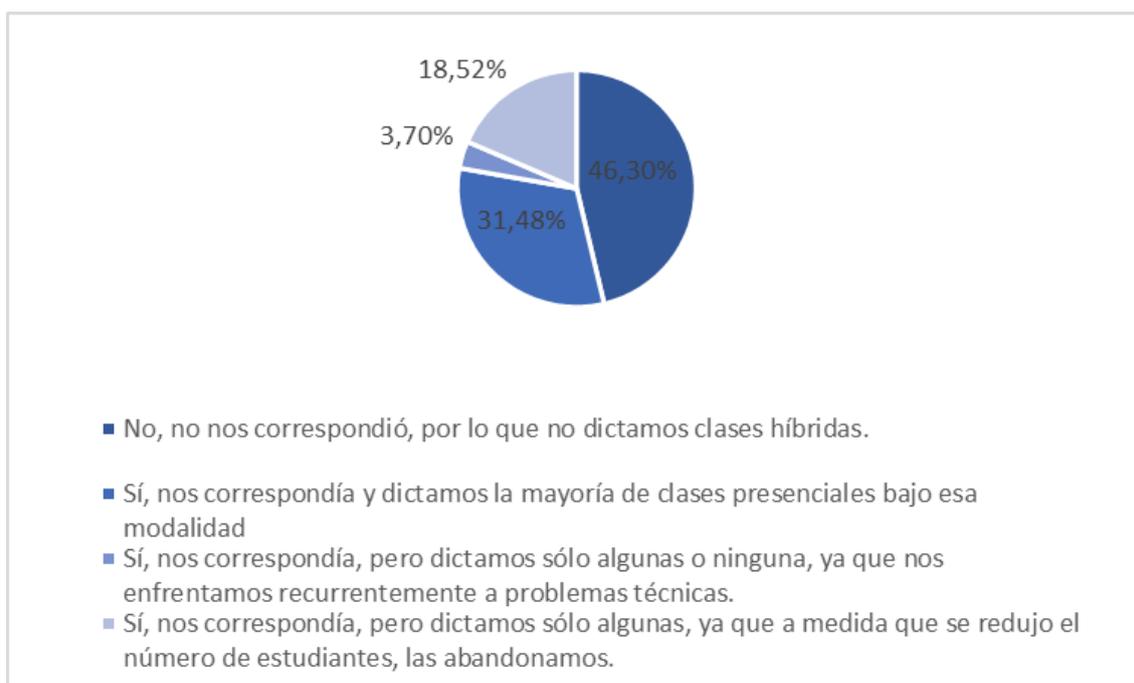
Clases híbridas

La segunda parte de nuestro relevamiento se enfocó de manera específica en las “clases híbridas”, es decir, clases que tienen lugar de manera presencial con conexión sincrónica remota al mismo tiempo.

1. Adopción

Del total de personas encuestadas un 46,3% afirmó no haber dictado clases híbridas porque no les correspondía. Del total restante, a quienes sí les correspondió dictar clases híbridas, un 31,5% dictó la mayoría de sus clases presenciales bajo esta modalidad, un 18,5% comenzó su dictado bajo esta modalidad, pero a medida que se redujo el número de estudiantes la abandonó y, por último, un 3,7% también comenzó el dictado bajo modalidad híbrida, pero decidió abandonarlas al encontrarse con problemas técnicos recurrentes.

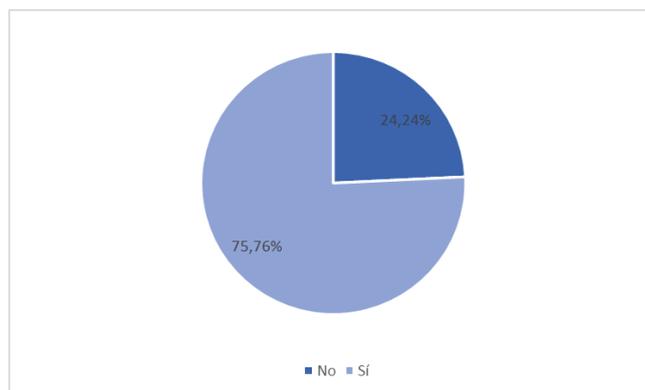
Dictado de clases híbridas



2. Equipamiento y cuestiones técnicas

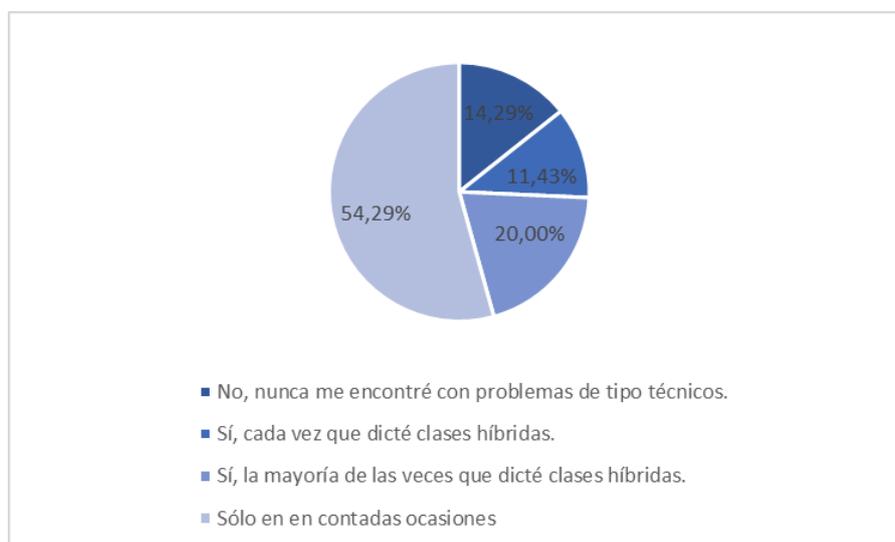
Un 75,8% de las personas encuestadas afirmó que las aulas contaron con todas las herramientas necesarias para llevar adelante el dictado de clases híbridas, mientras que un 24,2% expresó que éste no fue el caso.

Dotación técnica de las aulas



Respecto a la ocurrencia de problemas técnicos, apenas un 14,3% dijo no haberse encontrado nunca con problemas técnicos para dictar clases híbridas, lo que significa que un 85,7% de las/os docentes que participaron del relevamiento se enfrentó en algún momento a este tipo de dificultades. Así fue que un 54,3% del total expresó haberse encontrado con problemas técnicos “en contadas ocasiones”, un 20% lo hizo “la mayoría de las veces” que dictó clases híbridas y un 11,4% afirmó haber tenido que lidiar con problemas de tipo técnico cada vez que dictó clases híbridas.

Frecuencia de problemas técnicos



3. Aspectos pedagógicos durante las clases híbridas

3.1 Asistencia a clases

Un 46,8% de las respuestas señalaron que las y los estudiantes prefirieron conectarse de manera remota tanto en teóricos como en prácticos, mientras que un 18,8% expresó lo opuesto, es decir, que se prefirió la asistencia de manera presencial tanto en teóricos como en prácticos.

Asimismo, cuando se consideran específicamente las clases teóricas por separado, nos encontramos con que hay una tendencia a optar por la asistencia remota, ya que 9,4% de las respuestas señalan que sus estudiantes

optaron por esa modalidad solamente para los teóricos, contra un 6,3% que expresó que preferían clases remotas solamente en prácticos. En cuanto a los prácticos, en cambio, se ve una tendencia opuesta: un 15,6% señaló que sus estudiantes prefirieron asistir de manera presencial exclusivamente a los prácticos, contra un 3,1% que señaló que prefirieron asistir presencialmente solamente en teóricos.

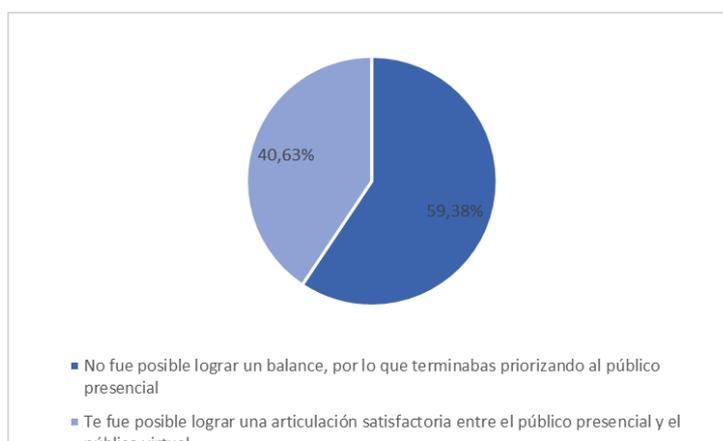
Entendemos que estas preferencias obedecen, en buena medida, al tipo de clases que mejor se adecuan a la modalidad híbrida. Como se mostrará a continuación (ver punto 3.2), las clases híbridas han evidenciado serias dificultades para permitir una interacción fluida, a nivel general, pero en especial con el público conectado de manera remota. En tanto las clases prácticas demandan mayor interacción entre docentes y estudiantes, como así también entre estudiantes, resulta lógico que las/os estudiantes prefieran asistir de manera presencial. Las clases de tipo teórico (por ejemplo, magistrales), en cambio, suelen promover en menor medida la interacción, lo que haría que su dinámica fuese – en principio – más compatible con la modalidad híbrida y por ello suponemos que es posible que las/os estudiantes se inclinen por participar de manera remota.

3.2 Interacción docente-estudiantes

La interacción con dos públicos distintos (uno presencial, el otro remoto) de manera simultánea aparece como una de las dificultades más importantes para las/os docentes encuestadas/os. La principal consecuencia de este problema es que la mayoría de docentes termina priorizando al público presencial por sobre el virtual.

Así, un 59,4% afirmó que no le fue posible lograr un balance entre ambos públicos, por lo que terminó priorizando al público presencial por sobre el remoto. El 40,6% restante, en cambio, considera que le fue posible realizar una articulación satisfactoria entre ambos públicos. La pregunta incluía una tercera opción (“ante la imposibilidad de lograr un balance, se terminó priorizando al público virtual”), pero nadie eligió esa respuesta.

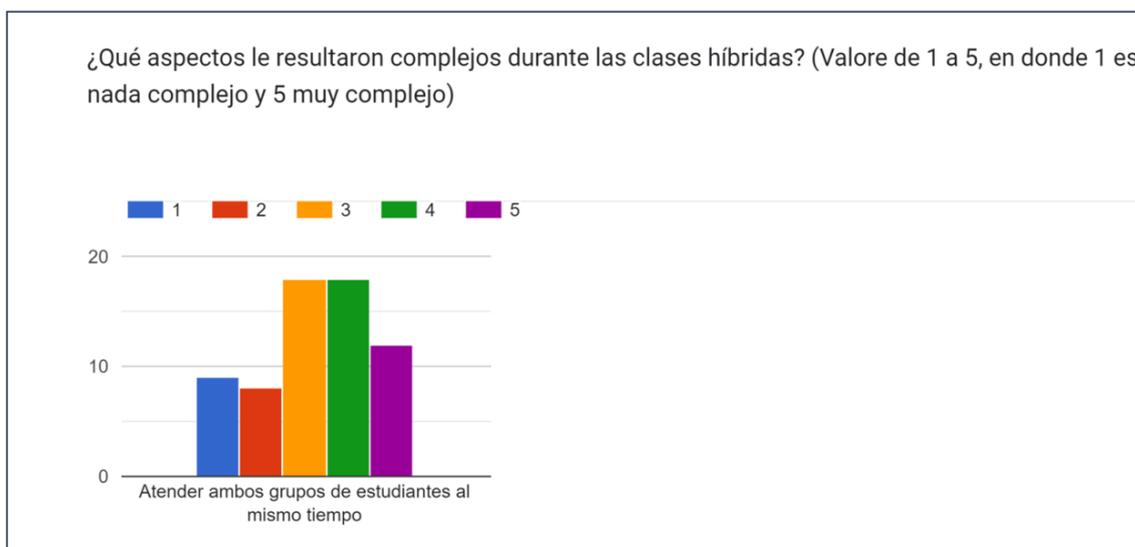
Posibilidad de lograr un balance entre ambos públicos



La dificultad de interactuar de manera satisfactoria con ambos grupos de estudiantes, presencial y remoto, aparece reflejada también en el relevamiento realizado por FyPE a docentes sobre las clases híbridas durante el primer semestre de 2022.⁴ En ese marco, se solicitó identificar qué aspectos de las clases híbridas resultaron complejos, valorándolos a través de una escala de 1 a 5, donde 1 es nada complejo y 5 muy complejo. Como

⁴ Ver: “¿Qué dicen docentes y estudiantes sobre las clases híbridas? Resultados de las encuestas a docentes y estudiantes del 1er. semestre 2022”, presentado en el marco del “Taller Escenarios educativos 2022 en la FCE: Clase híbrida”.

puede observarse en el siguiente gráfico⁵, referido al ítem “atender ambos grupos de estudiantes al mismo tiempo”, casi el 75% de las respuestas se concentran entre los puntos 3 y 5, es decir, entre complejo y muy complejo.



Fuente: Taller Escenarios educativos 2022 en la FCE: Clase híbrida, página 10.

A la hora de evaluar la interacción docente-estudiante durante el dictado de clases híbridas, un 48,4% afirma que ésta se vio resentida con el público remoto, mientras que un 16,1% expresó que dicha interacción se vio resentida tanto con el público presencial como con el remoto. Sólo un 32,3% considera que la interacción docente-estudiante fue satisfactoria con ambos públicos y apenas un 3,2% opinó que esta interacción se vio resentida sólo con el público presencial.

Calidad de la interacción docente-estudiante



⁵ El gráfico ha sido tomado de la página 10 del documento mencionado en la nota inmediatamente anterior.

Estas evaluaciones realizadas por las/os docentes encuestadas/os se condice con uno de los hallazgos presentados en el “Informe de proceso: Seguimiento de clases híbridas”,⁶ elaborado por FyPE, en el cual se señala que:

Esta configuración [la clase híbrida] genera distintos escenarios comunicacionales en términos de asimetrías entre las voces y las oportunidades de expresión de estudiantes en el entorno remoto y en el entorno físico. Del total de las observaciones [=10], 6 evidenciaron esta asimetría, en donde el grupo de estudiantes presentes en el aula física tiende a ser el único que participa y el que tiene la atención del equipo docente. Sin embargo, otras 4 clases se presentan más simétricas en términos de participación y la atención docente se dirige equitativamente a ambos grupos (...).

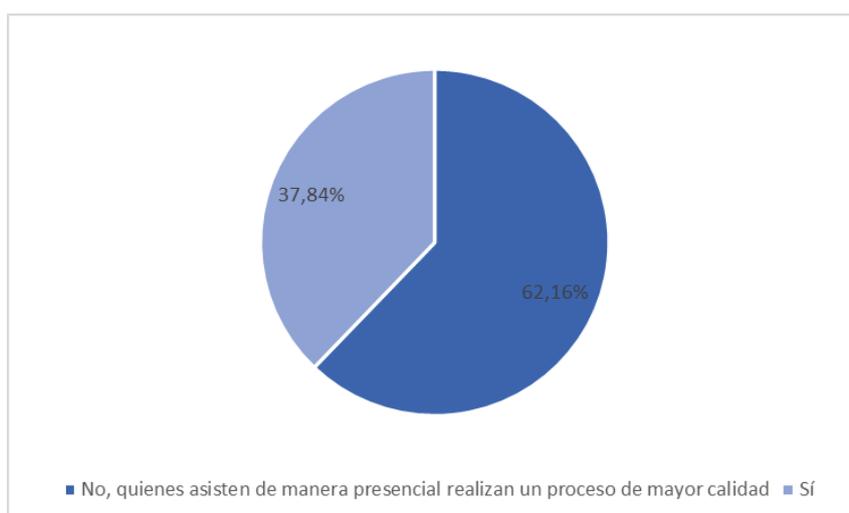
La interacción con el público presencial y el público remoto, por lo tanto, aparece como una de las principales dificultades a las que se enfrentan las/os docentes durante el dictado de clases híbridas. Esta dificultad, en última instancia, termina resolviéndose a favor del público presencial, en tanto termina recibiendo mayor atención y teniendo la posibilidad de ser parte de un proceso interactivo más adecuado.

3.3. Calidad del proceso de aprendizaje

La prioridad que se le termina dando al público presencial parece redundar, de acuerdo con las opiniones relevadas, en un proceso de aprendizaje de mayor calidad cuando se lo compara con el que realizan quienes asisten de manera remota.

A la hora de valorar la calidad del proceso de aprendizaje que realizan las/os estudiantes bajo la modalidad híbrida, un 37,8% considera que ambos públicos realizan un proceso de aprendizaje de igual calidad. En cambio, el 62,2% expresó que quienes asisten de manera presencial realizan un proceso de aprendizaje de mayor calidad. Por último, nadie consideró que sea el público remoto el que realice un proceso de mayor calidad.

Calidad del proceso de aprendizaje de cada público



⁶ Este informe fue descargado de: https://docs.google.com/document/u/7/d/e/2PACX-1vSI6EpcuJsLZmJzRsQQVpTSpolLxLGskoV7Sxpd3UMJ0363-fUBVFF3e-zeOUyCafi_kq9OtwEWcxKQ/pub

La evaluación de la calidad del proceso educativo realizado por las/os docentes apunta hacia la existencia de dos niveles: por un lado, el público presencial, que tiene la posibilidad de una mejor interacción con sus docentes y recibe mayor atención, goza de un proceso de mayor calidad. Por el otro, el público remoto – ante la complejidad que supone para la/el docente lograr un balance entre ambos grupos – termina teniendo una participación marginal y recibiendo menos atención, lo que redundará en un proceso de menor calidad.

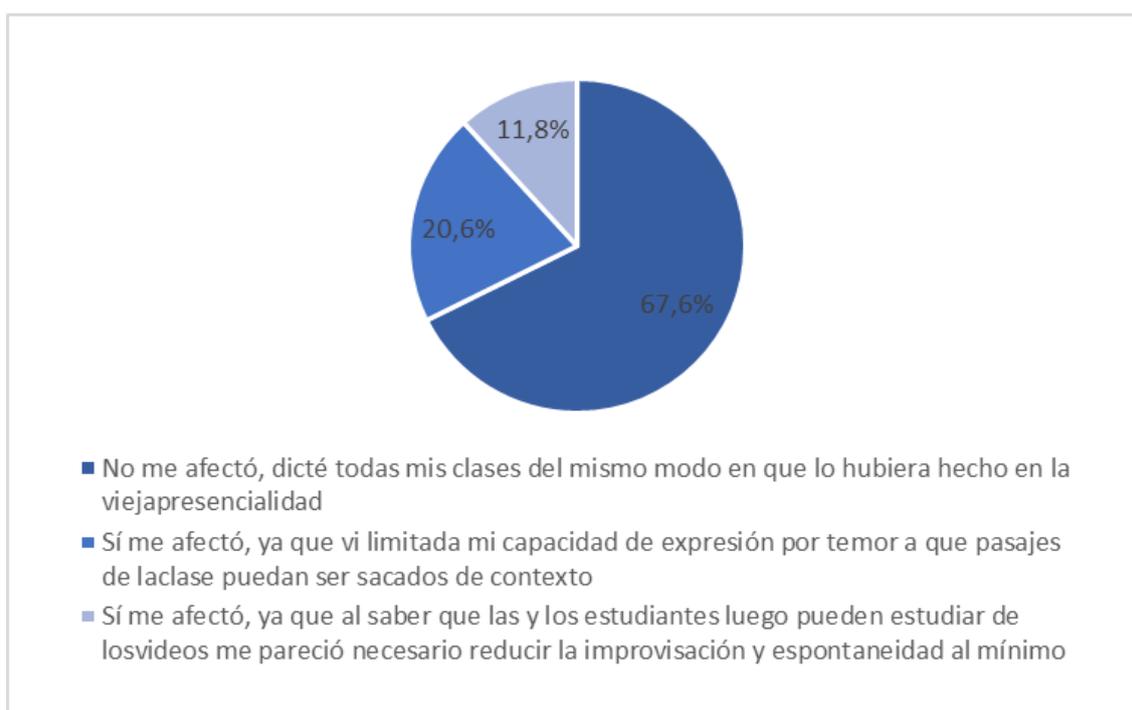
4. Condiciones de trabajo

4.1 Expresión

En función de incidentes ocurridos durante el período de enseñanza virtual (2020-2021), se le consultó a las/os docentes si el hecho de que las clases híbridas pudiesen ser grabadas y, eventualmente, distribuidas afectó su preparación previa y expresión en el aula.

Una amplia mayoría (67,6%) afirmó no verse afectada, ya que dictó todas sus clases de la misma manera que lo hubiera hecho en la presencialidad “clásica”. Un 20,6%, en cambio, dijo haber visto limitada su capacidad de expresión por temor a que pasajes de la clase pudiesen ser sacados de contexto. Por último, un 11,8% expresó que al saber que las y los estudiantes pueden estudiar de los videos sintieron la necesidad de reducir la improvisación y espontaneidad al mínimo.

Influencia de la modalidad híbrida sobre preparación previa y expresión en el aula

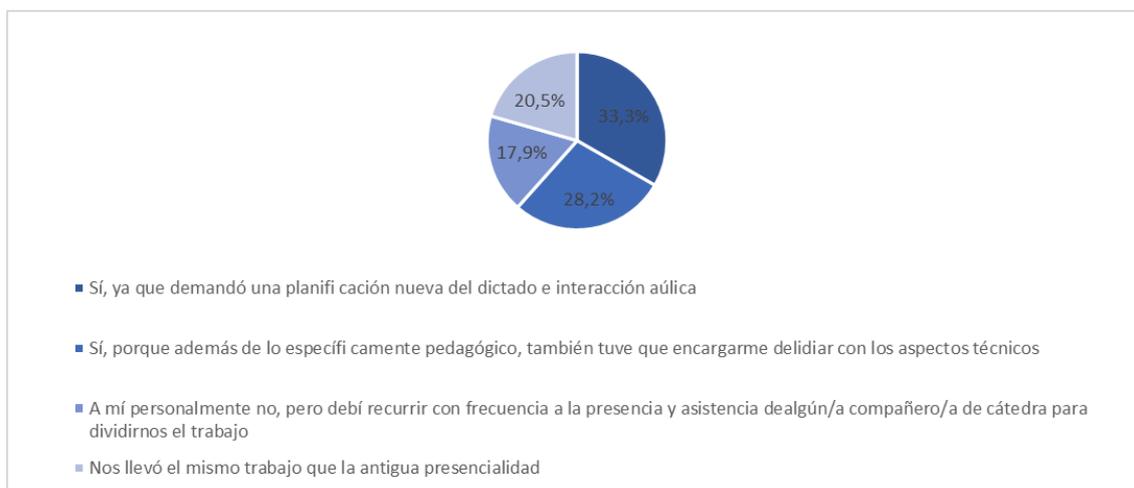


4.2 Trabajo adicional

Cuando se consultó por la dedicación que requirió el dictado de clases híbrida, sólo un 20,5% afirmó que esta modalidad le exigió el mismo trabajo que el que demandaba la presencialidad plena. Un 33,3%, en cambio, señaló que afrontó mayor trabajo, en tanto fue necesario adoptar una nueva planificación para el dictado de clases e interacción en el aula. Un 28,2% señaló que el trabajo adicional que tuvo que enfrentar excedió lo estrictamente pedagógico, y fue consecuencia de tener que lidiar con nuevos aspectos técnicos. Por último,

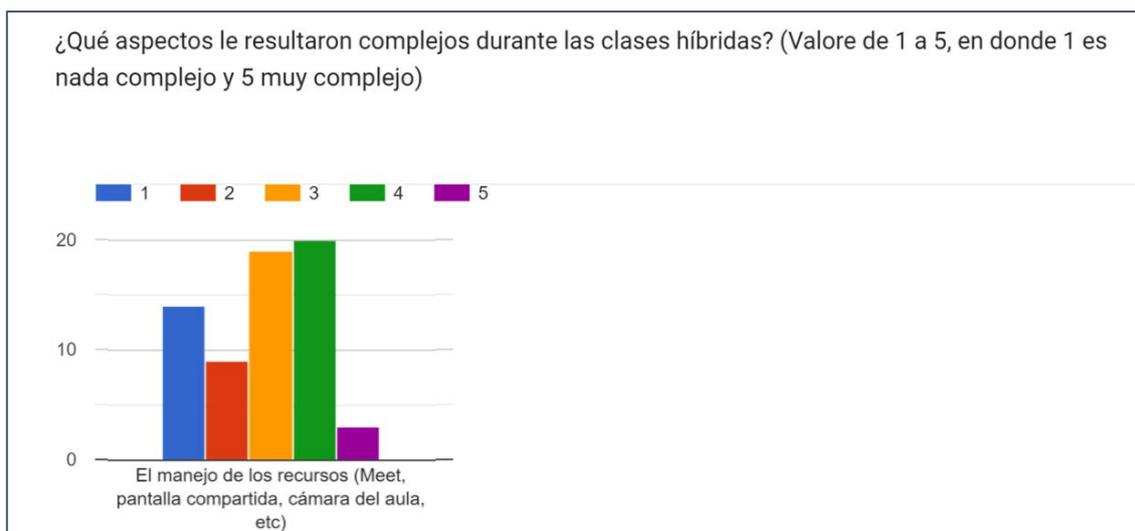
un 17,9% expresó que, si bien en lo personal no necesitó incurrir en trabajo adicional, esto ocurrió porque pudo delegarlo a algún/a colega de su cátedra.

Trabajo adicional



El trabajo adicional que implica el dictado de clases híbridas (reconocido por el 75,8% de las/os encuestadas/os) puede ser confirmado con otro hallazgo presentado en el relevamiento realizado por FyPE. En este informe se observa que apenas el 27,7% de las/os docentes pudo dictar clases híbridas de manera individual, mientras que en un 46,2% de los casos se necesitaron dos docentes y en un 26,2% más de dos docentes.

Esta demanda adicional de docentes que genera el dictado de clases híbridas parece estar relacionado con la complejidad que implica manejar y ajustar diversos recursos técnicos a la vez que se realiza la tarea propiamente pedagógica. Al respecto, en el mismo informe de FyPE encontramos que cuando se preguntó por la complejidad (valorándola en una escala de 1 a 5, donde 1 es nada complejo y 5 muy complejo) del “manejo de los recursos (Meet, pantalla compartida, cámara del aula, etc.)”, el 60% de las respuestas se concentran en los puntos 3 y 4, lo que denota que el nivel de complejidad afrontado es, al menos, considerable (reproducimos abajo un gráfico tomado de la página 10 del citado informe). Entendemos que este hecho limita la posibilidad de llevar adelante una clase híbrida de manera autónoma, requiriendo la movilización de docentes adicionales para su dictado.



Fuente: Taller Escenarios educativos 2022 en la FCE: Clase híbrida, página 10.

En síntesis, creemos que es posible afirmar que el dictado de clases híbridas no sólo requiere más trabajo a nivel individual – es decir, que una misma persona trabaje más tiempo y/o deba realizar más tareas y actividades – sino también a nivel colectivo – es decir, vuelve necesaria la presencia de un mayor número de docentes para el dictado de una clase.

5. Valoraciones de las clases híbridas

Al igual que como se realizó en relación a la distribución 70/30, en esta sección, presentamos un resumen de la valoración realizada por los/as docentes encuestados/as de sus experiencias con las clases híbridas. Las respuestas surgen de la pregunta abierta: “¿Qué balance realizás de tu experiencia con clases híbridas?”

Una apreciación general de las respuestas vuelve evidente el hecho de que – a diferencia de lo ocurrido con la pregunta sobre la distribución 70/30 – hay un claro desbalance entre los aspectos positivos y negativos identificados por las/os docentes.

En relación a las **valoraciones positivas** encontramos, en su mayoría, respuestas en extremo sintéticas y/o que no elaboran respecto a ningún aspecto o elemento en particular.⁷

Son pocas las respuestas que ahondaron en algún aspecto en particular, y ellas enfatizaron:

- **Mayor flexibilidad para docentes y, en especial, estudiantes:** creo que dota de flexibilidad tanto al alumno como al profesor y permite un dictado más eficiente”; “permite que los/las estudiantes puedan participar en forma presencial o virtual y acomodar sus tiempos en forma más flexible”; “como todos los cambios, exige un período de adaptación a la tecnología y a la nueva dinámica, pero creo que para los alumnos es útil por diferentes situaciones”.
- **Nuevas oportunidades ofrecidas:** “respecto a las herramientas, las encuentro fascinantes, bien usadas permiten una excelente experiencia de clase a pesar de no estar en el aula, pero reitero, bien

⁷ Se transcriben a continuación: “muy positivo. A seguir aprendiendo juntos/as “; “muy buena”; “positiva”; “muy buena”; “es un gran avance. Es importante continuar incorporando herramientas, ya que para muchos desear la presencialidad es una forma de resistencia al cambio”; “bueno”; “positivo”; “muy interesante”.

usada. Posiblemente, de mantener el esquema, con el tiempo de uso podamos apropiarnos mejor del formato híbrido”-

- **No incide en el rendimiento:** “No encontré ninguna relación entre sus rendimientos y la modalidad. El desempeño tiene mayor relación con el tiempo de dedicación al estudio.”

Las respuestas que realizaron **valoraciones negativas** no sólo fueron más numerosas, sino que también ofrecieron argumentaciones más desarrolladas y con mayor nivel de detalle.⁸

La mayoría de los aspectos negativos planteados se agrupan en torno a cuatro cuestiones centrales:

- **Proceso pedagógico:** “considero que esta modalidad significó un empobrecimiento de la experiencia de enseñanza aprendizaje en el aula. Imposible hacer ejercicios o proponer una exposición dialogada con quienes asisten”; “las posibilidades pedagógicas en el aula se reducen, se dificulta la interacción virtual-presencial”; “en un encuentro intentamos hacer una actividad práctica y no funcionó, por los desfases y dificultades de comunicación entre los dos grupos, además de que significó un gran estrés para el equipo docente”; “es una herramienta importante, debe mejorarse su uso pero las clases presenciales por ahora son mucho más ricas en contenido”; “es para mí, el inicio de un futuro prominente e inevitable, donde nos exigirá ser docentes *contenidistas*”.
- **Interacción en el aula / dinámica de las clases:** “decidimos proponer tutorías con carácter expositivo y responder las preguntas de quienes están conectados vía remota al final de la clase, para que al menos sea ordenado y no nos volvamos locas en el intento de la hibridez”; “sostener las clases implicó un esfuerzo enorme para atender dos ámbitos áulicos diferentes, una intensificación dada por: las diferentes lógicas de intervención, una constante preocupación por lo técnico que quita fluidez al desarrollo de la clase”; “es muy útil pero sólo para algunas ocasiones. Quizás en los teóricos, no así para los prácticos o conferencias con especialistas”; “en lo personal prefiero la presencialidad clásica por mi forma de interactuar con el estudiante”.
- **Inconvenientes técnicos:** “con el tiempo, dado que en ocasiones se experimentaron problemas técnicos y las docentes en las aulas no siempre podían resolverlos (a pesar de haber consultado sobre posibles recursos para subsanar tales dificultades y aprendido a hacerlo) la asistencia remota también disminuyó”; “quienes se conectan (remotamente) no disponen de las mismas condiciones, no se visualiza el pizarrón adecuadamente, el audio tampoco es satisfactorio”; “[...] la tecnología que tenemos disponible no funciona, nos exige muchísimo más trabajo y energía emocional y termina siendo un `como si` más que una mejora en el acceso a las experiencias de aprendizaje”.
- **Trabajo y tareas adicionales:** “trabajábamos de a tres o cuatro docentes por encuentro, y aun así se nos hacía muy difícil estar atentas a las solicitudes de quienes estaban conectados de manera remota. Había que transmitir lo que algunos de ellos planteaba porque si hablaban desde google meet no se

⁸ Si bien es cierto que también se hallaron algunas breves y sin enfocarse en aspectos concretos: “complica más de lo que ayuda”; “es un proceso y como tal debe mejorarse”.

escuchaba en el aula. A la inversa, quienes estaban en clase debían necesariamente hacerlo con micrófono para que se escuche en la sesión remota, con lo cual se hacían pausas entremedios destinadas a hacer circular el micrófono entre intervención e intervención”; “fue necesario el apoyo de al menos una compañera docente”; “la planificación es igual pero debiera haber dos docentes en el aula para los alumnos virtuales”; “las intenciones son nobles, pero exige demasiado trabajo extra en malas condiciones para pocos y malos resultados”; “la incertidumbre de la primera semana esperando la cantidad de alumnos fue muy grande para la cátedra en su conjunto, porque nadie nos explicaba como decidíamos que alumnos se quedaban en su domicilio y quienes asistirían”; “no teníamos más de un profesor por clase y en el curso de capacitación nos indicaron que debíamos ser tres, uno dando clase, otro en la pc del aula y alguien con micrófono para moverse en el aula, en mi caso no tengo auxiliares que puedan asistir durante el cuatrimestre completo, trabajan en otros lugares y son cargos simples y no hay adscriptos”; “la planta docente no es suficiente para lidiar con dos frentes”; “falta experimentar aún más al proponer un instrumento nuevo, alternativo, que combina estrategias pedagógicas que deben plantearse con bastante anterioridad a la clase misma. Requiere de mayor planificación por parte del/la docente”; “no es posible atender en simultáneo a los contenidos que hay que dictar y la forma adecuada de hacerlo, los aspectos técnicos del trabajo a remoto, la resolución de posibles fallas técnicas sin ayuda y hacerlo todo en el mismo tiempo (o incluso menos tiempo del habitual). Para poder trabajar satisfactoriamente en esta modalidad deberíamos contar con dos docentes por aula o con un/a docente y alguien que asista en los aspectos técnicos. Ninguna de estas situaciones está contemplada en la disponibilidad actual de personal de la facultad”; “creo que como fue diseñado, es muy importante contar con alguien que pueda seguir más de cerca al público remoto”.

Clases híbridas: la mirada de la Delegación Gremial de la FCE

En base a los resultados obtenidos, desde la Delegación Gremial quisiéramos resaltar los siguientes puntos:

1. La decisión de realizar clases híbridas o no debería ser tomada por cada equipo de trabajo: consideramos que imponer dicha modalidad con independencia de las características específicas de la materia en cuestión, el tipo de clase y las dinámicas de trabajo propias constituye un avance sobre la libertad de cátedra. Asimismo, que el único parámetro que se considere a la hora de determinar cuándo deben dictarse clases híbridas sea el número de estudiantes y el aforo del aula en cuestión es, como mínimo, reduccionista. Varias respuestas recibidas durante el relevamiento⁹ señalan el hecho de que la decisión debería recaer en los equipos de trabajo y no ser fruto de una reglamentación administrativa.

⁹ Por ejemplo: “[recomiendo que la modalidad híbrida] sea flexible y se tenga en cuenta la particularidad de cada materia y su especificidad para el dictado, que no sea algo impuesto indiscriminadamente porque no es lo mismo una materia que trabaja con cálculos matemáticos a una que se basa en la construcción de conocimientos a partir del intercambio con los y las estudiantes en el aula”; “el uso de aulas híbridas no debe ser coactivo sino producto de un trabajo de planificación más integral. Considero que en el marco de algunas materias con un contenido y propuesta pedagógica como las que coordino las ‘aulas híbridas’ perjudican al proceso de enseñanza y de aprendizaje (...) La asunción de esta tecnología no debe ser de obligatoriedad universal y basada en un criterio unidimensional, sino que aborde integralmente distintas variables y permita la participación en la decisión de las/los docentes en conjunto con las autoridades académicas de la Facultad.”; “me parece que establecer porcentajes de presencialidad / virtualidad o imponer la obligatoriedad de realizar clases híbridas de acuerdo con el número de estudiantes terminan siendo imposiciones arbitrarias”; “me parece bueno que se ofrezcan los medios y recursos para que las y los docentes puedan adoptar estas

2. Las clases híbridas suponen un aumento de las actividades y el tiempo requeridos por la labor docente:

en primer lugar, encontramos las nuevas actividades que se añaden a la labor propiamente docente, que van desde la planificación adicional para adaptar las clases a esta modalidad hasta las cuestiones meramente técnicas necesarias para desarrollar la actividad áulica. En segundo lugar, se destaca el hecho de que apenas una pequeña proporción de las/os docentes ha logrado dictar una clase híbrida de manera individual, dado que las nuevas tareas impuestas por la modalidad demandan de al menos 1 ó 2 docentes adicionales. Esto significa que aumenta la cantidad de trabajo necesaria sin ningún tipo de contraprestación.

Asimismo, consideramos importante destacar que buena parte de este trabajo adicional demandado por la modalidad híbrida no implica actividades de tipo pedagógico, sino técnicas o prácticas: administrar la sala de Meet, compartir / dejar de compartir presentaciones, controlar intervenciones por chat, configurar la cámara del aula, solucionar problemas de audición, desplazar el micrófono por el aula, etc. Esto es, la mayor parte del trabajo adicional no comprende actividades propiamente pedagógicas y, por lo tanto, va más allá de las responsabilidades docentes. En el caso de Adscriptas/os, sobre quienes recae buena parte de estas tareas en muchas cátedras, este tipo de responsabilidades no les reporta ningún aprendizaje relevante en el marco de su formación.

3. La existencia de dos públicos diferentes en paralelo, y las dificultades que ello genera, empobrece la calidad del proceso educativo:

tanto los datos de este relevamiento como los presentados por FyPE dejan en claro que las/os docentes hallan en extremo dificultoso dar una misma clase para estudiantes presenciales y remotas/os y, en especial, cuando se desea promover algún tipo de interacción. Hemos visto, además, que ante dicha dificultad la gran mayoría de docentes termina por priorizar al público presencial. La principal consecuencia de esta dinámica – al margen del estrés que genera a las/os docentes el intento de lograr un equilibrio – es producir un proceso pedagógico desigual, en el cual la experiencia de aprendizaje de las/os estudiantes presenciales es de calidad superior a las de quienes asisten de manera remota. Esto es especialmente preocupante cuando, como hemos comentado, existe un número importante de estudiantes que elige seguir las clases a través de la virtualidad.

Creemos, por lo tanto, que ni la institución ni las/os docentes podemos permanecer indiferentes ante esta situación: no es correcto dar a las/os estudiantes la opción de elegir el tipo de proceso educativo que prefieran atravesar cuando existe evidencia de que uno es cualitativamente superior al otro. En este contexto, consideramos de fundamental importancia que se replantee la modalidad de las clases híbridas desde una perspectiva pedagógica. Asimismo, no podemos dejar de destacar que si el problema central que se quiere atacar es el exceso de estudiantes en relación a las aulas correspondientes, las clases híbridas no constituyen más que una alternativa posible entre otras.

modalidades, pero creo que el hacerlo o no debería ser una decisión tomada al interior de cada cátedra, de acuerdo con los contenidos que se trabajan, las dinámicas pedagógicas que se utilizan, la dotación de docentes, etc.”