

# Actitudes, habilidades y expectativas de profesores sobre la virtualización educativa durante la pandemia \*

## Attitudes, skills and expectations of teachers about the virtualisation of education during Covid-19

---

GONZALO D. ANDRÉS

Instituto de Estudios Sociales  
Universidad Nacional de Entre Ríos  
Dirección: La Rioja 6, Paraná, Argentina  
Correo electrónico: gonzalo.andres@uner.edu.ar  
<https://orcid.org/0000-0003-4993-6080>

PATRICIA SAN MARTÍN

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de Rosario  
Dirección: Boulevard 27 de febrero 210 bis, Rosario, Argentina  
Correo electrónico: sanmartin@irice-conicet.gov.ar  
<https://orcid.org/0000-0001-7543-045X>

DOI: <https://doi.org/10.24197/st.2.2022.51-72>

RECIBIDO: 23/03/2022  
ACEPTADO: 14/06/2022

**Resumen:** Este artículo presenta resultados de una investigación sobre las Prácticas Educativas Mediatizadas implementadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina) durante el periodo 2020-2021. Especialmente se indagó en las Actitudes, habilidades y expectativas de profesores de carreras tradicionalmente presenciales: la Licenciatura en Comunicación Social y la Licenciatura y el Profesorado en Educación. Desde la perspectiva teórica de la

**Abstract:** This article presents the results of research on Mediatized Educational Practices implemented at the Faculty of Education Sciences of the National University of Entre Ríos (Argentina) during the period 2020-2021. In particular, we examined Attitudes, skills and expectations of teachers of traditionally face-to-face careers: Degree in Communication, Degree in Education and Teachers in Education. From the theoretical perspective of mediatization, we analysis various technical, organisational, social and cultural factors. It was found that during the

---

\* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Análisis de prácticas educativas y culturales mediatizadas por TIC en la Universidad Nacional de Entre Ríos. La experiencia de la Facultad de Ciencias de la Educación durante y después de Covid-19”. Financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Fecha de finalización: 28-02-2022.

mediatización, se analizaron diversos factores técnicos, organizacionales, sociales y culturales. Se detectó que durante esta virtualización forzosa persistió una inercia de la educación presencial, pero de otras formas.

**Palabras clave:** Covid-19; enseñanza superior; educación a distancia; profesores universitarios; Universidad Nacional de Entre Ríos

sudden virtualisation persisted an inertia of face-to-face education, although in other ways.

**Keywords:** Covid-19; higher education; distance education; university teachers, National University of Entre Ríos

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva constructivista, se entiende a las Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM) como las diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje con distintos grados de mediatización tecnológica (Marín Ossa, 2015), caracterizadas por una presencia responsable dedicada al aprendizaje colaborativo y distribuido (Dharwadkar, 2020) y por la adopción, creación y edición de conocimiento en lenguajes multimodales (Cope & Kalantzis, 2009; Ross, Curwood & Bell, 2020).

Durante la pandemia de Covid-19 en gran parte de los países se avanzó en la implementación de PEM en las instituciones de educación superior como única posibilidad para continuar el vínculo pedagógico y el dictado de clases. La adopción repentina de una modalidad virtual impulsó transformaciones educativas a partir de la integración de tecnologías digitales (Cano *et al.*, 2020; Hantrais *et al.*, 2020). Pero, a su vez, potenció la inequidad social y la brecha digital, así como generó una sobrecarga laboral entre el profesorado (Bozkurt *et al.*, 2020; Farnell, Skledar Matijević y Šćukanec Schmidt, 2021; Tejedor *et al.*, 2021).

Por ello es preciso continuar los estudios sobre las PEM que se desarrollaron en diversos marcos socio-institucionales durante este periodo de crisis sanitaria, ya que cada uno de ellos generó experiencias particulares. En este artículo se presentan resultados de una investigación que analizó las PEM implementadas en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEdu) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) durante el periodo 2020-2021. Especialmente se indagó entre el profesorado perteneciente a carreras tradicionalmente presenciales: la Licenciatura en Comunicación Social y la Licenciatura y el Profesorado en Educación.

Se entiende que este caso de estudio presenta ciertas condiciones relevantes: por un lado, es una Facultad que cuenta con carreras de grado sobre comunicación y educación, por lo que la mediatización educativa forma parte de los dominios teóricos y empíricos de ambas disciplinas; por otro lado, desde el año 2015 la gestión institucional promovió políticas tendientes a la virtualización de asignaturas, cursos y carreras, la creación del entorno *EduVirtual* (<https://eduvirtual.fc.edu.uner.edu.ar>) instalado en servidores propios y la formación de recursos humanos (Andrés y San Martín, 2018).

Asimismo, se detectó que al momento de irrupción de la crisis sanitaria las condiciones de accesibilidad tecnológica estaban en parte resueltas: más de la mitad de docentes y estudiantes disponían de computadoras y teléfonos móviles en sus hogares y, a la vez, la Facultad ya contaba con una *ciberinfraestructura* de campus virtual (Andrés y San Martín, 2022). De modo que la gestión institucional y la comunidad educativa tenían alguna experiencia previa en la integración de tecnologías digitales y modalidades educativas con diversos grados de mediatización. Incluso el plantel docente involucrado en proyectos educativos mediatizados mostraba buena predisposición para utilizar el entorno *EduVirtual* como complemento de sus clases presenciales.

No obstante, el hecho de que solo un sector del plantel docente haya participado de estas experiencias previas generó dificultades al momento de la virtualización repentina generada por la pandemia. Además, en la mayoría del profesorado prevalecía una modalidad educativa presencial con fuerte arraigo humanístico y consideraba la utilización de tecnologías informáticas y digitales como una “intromisión de políticas neoliberales” que “atentaba contra la formación de profesionales críticos”.

En esas condiciones socio-institucionales, en la FCEdu-UNER se implementó la virtualización integral de las clases y exámenes a partir de marzo de 2020. En ese momento, irrumpieron tensiones y debates en torno a los modos de concebir la enseñanza y el aprendizaje mediado por tecnologías. Todo lo cual generó un clima organizacional que dio lugar a diversas actitudes hacia la virtualidad, habilidades digitales y expectativas sobre la educación.

## **2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Método**

La investigación se centró en el análisis de la virtualización repentina de carreras de grado tradicionalmente presenciales durante la pandemia. Se focalizó en el plantel docente a los fines de estudiar sus habilidades digitales, tecnologías disponibles, usos de entornos virtuales, organización para el dictado de clases, valoraciones sobre la virtualidad, diseño del entorno virtual y perspectivas a futuro sobre la educación superior.

La estrategia metodológica planteada se constituyó a partir de un estudio de caso de carácter descriptivo-evaluativo y diacrónico. Si bien se implementaron técnicas cuantitativas, el enfoque general fue básicamente cualitativo. Esto se debe a que se procuró analizar las actitudes, prácticas y expectativas de los grupos sociales involucrados (Vasilachis, 1993).

La perspectiva sobre PEM que aquí se propone articula, más allá de los grados y formas de mediatización existentes, la diversidad y complejidad de las prácticas educativas en el actual contexto físico-virtual. Por ello se postula que para analizar es pertinente adoptar un enfoque socio-técnico y constructivista (Thomas, Becerra y Bidinost, 2019). Porque el estudio de la instauración de una construcción de conocimiento mediatizada debe contemplar factores técnicos, organizacionales, sociales y culturales que componen los ámbitos educativos y académicos (sea en modalidad semipresencial o plenamente virtual) (Andrés y San Martín, 2019).

En esa dirección, la presente investigación se fundamentó en un modelo de análisis socio-técnico-cultural de PEM configurado por cuatro dimensiones interrelacionadas: Institucional (analiza las políticas institucionales implementadas en distintos niveles de gestión); Tecnológica (evalúa la infraestructura técnica, los

artefactos y entornos disponibles y servicios técnicos); Social (estudia las necesidades, intereses y prácticas de los grupos sociales intervinientes); y Textual (examina los procesos de producción, circulación y accesibilidad de la información y el conocimiento).<sup>1</sup>

No obstante, teniendo en cuenta la finalidad de este trabajo, aquí se expondrán algunos indicadores relevantes del modelo analítico, en función de presentar las actitudes, habilidades y expectativas del profesorado durante la virtualización repentina efectuada entre marzo de 2020 hasta diciembre de 2021.

## 2.2. Técnicas e instrumentos

A los fines de relevar las actitudes, habilidades y expectativas de los docentes durante la pandemia, se recurrió a tres técnicas de recolección de información:

(i) observación-participante del “Video-taller de reflexión sobre las prácticas académicas” realizado el 16-09-2020 y del “Taller sobre virtualización de prácticas pedagógica” realizado el 02-08-2021. Ambos fueron organizados por la Secretaría Académica y el área de educación a distancia de la FCEdu-UNER. Allí se registraron sus actitudes hacia la virtualización de emergencia, las habilidades digitales de los docentes y sus dificultades para utilizar el entorno virtual institucional.

(ii) una encuesta a 51 docentes (lo que representa un 25% del total de la plantilla de docentes que se desempeñan en las Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social y Ciencias de la Educación). Del total de personas que respondieron la encuesta, 33 fueron mujeres y 18 eran varones. La distribución por cargo fue la siguiente: diez titulares/asociados, quince adjuntos, once jefes de trabajos prácticos, once auxiliares y cuatro auxiliares alumnos.

El formulario se desarrolló en las plantillas estandarizadas de *Google Form*. Combinó preguntas cerradas con opción única de elección con preguntas cerradas con opción de respuesta múltiple, así como una pregunta abierta destinada a una valoración general. El muestreo fue no probabilístico, se envió vía correo electrónico y fue respondida de manera voluntaria durante noviembre de 2020.

El cuestionario estaba dividido en cuatro secciones que contemplaron los siguientes aspectos: identificación de la persona encuestada; valoraciones sobre la virtualización educativa; accesibilidad y disponibilidad de artefactos, conectividad; espacios y tiempos para el teletrabajo; habilidades digitales y usabilidad de entornos virtuales; acompañamiento institucional durante el proceso; diseño pedagógico, recursos y contenidos empleados; formas y mecanismos de evaluación; y expectativas a futuro sobre la educación.

---

<sup>1</sup> La capacidad explicativa de este modelo fue contrastada en estudios sobre la sostenibilidad de Dispositivos Hipermediales Dinámicos en distintas instituciones (Andrés, San Martín y Rodríguez, 2018) y la evaluación de PEM en carreras de grado y pregrado (Andrés y San Martín, 2018, 2022).

(iii) entrevistas semi-estructuradas a veinte docentes de las carreras de Comunicación Social y Ciencias de la Educación. El muestreo fue no probabilístico y concretado por factibilidad. La muestra involucró diez docentes de ciencias de la educación y diez docentes de comunicación social (dos por año lectivo). Tras realizar un muestreo por factibilidad, la distribución por cargo quedo de la siguiente manera: dos titulares, seis asociados, siete adjuntos, tres jefes de trabajos prácticos y dos auxiliares (**Tabla 1**).

**Tabla 1:** distribución de docentes entrevistados

	<b>Comunicación</b>	<b>Educación</b>
<b>1° año</b>	Mujer - Profesora Adjunta (código: DCS1) Varón - Profesor Adjunto (código: DCS2)	Mujer - Profesora Adjunta (código: DCE1) Mujer - Profesora Adjunta (código: DCE2)
<b>2° año</b>	Mujer - Profesora Titular (código: DCS3) Mujer - Jefa de Trabajos Prácticos (DCS4)	Varón - Profesor Asociado (código: DCE3) Mujer - Docente Auxiliar (código: DCE4)
<b>3° año</b>	Mujer - Profesora Asociada (código: DCS5) Mujer - Profesora Adjunta (código: DCS6)	Mujer - Profesora Asociada (código: DCE5) Mujer - Profesora Asociada (código: DCE6)
<b>4° año</b>	Varón - Docente Auxiliar (código: DCS7) Varón - Jefe de Trabajo Prácticos (código: DCS8)	Mujer - Profesora Adjunta (código: DCE7) Mujer - Profesora Titular (código: DCE8)
<b>5° año</b>	Varón - Profesor Adjunto (código: DCS9) Varón - Jefe de Trabajos Prácticos (código: DCS10)	Mujer - Profesora Asociada (código: DCE9) Varón - Profesor Asociado (código: DCE10)

El cuestionario estuvo conformado por preguntas sobre sus percepciones sobre la labor de la institucional durante el periodo, sus experiencias previas en educación virtual, los entornos y artefactos utilizados, sus habilidades digitales, el diseño pedagógico de las asignaturas, la organización del cursado y sus expectativas a futuro sobre la educación superior. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 30 minutos y se realizaron mediante la plataforma *Google Meet* en septiembre, octubre y noviembre de 2021.

### 2.3. Tratamiento de datos

Esta investigación se fundamenta en un modelo de análisis socio-técnico-cultural y multidimensional de PEM. De modo que el tratamiento de la información recogida en cada actividad fue analizado desde una perspectiva integral. A continuación, se detalla el tratamiento de los datos obtenidos en cada actividad:

(i) durante los talleres institucionales se registraron las acciones y propuestas pedagógicas planteadas por el equipo de gestión y se relevaron las actitudes, prácticas y expectativas expresadas por el profesorado planteadas durante las jornadas institucionales de intercambio.

(ii) se efectuó un análisis cuantitativo de las respuestas de las encuestas mediante una matriz generada en el programa *Excel 2016*. En tal caso se compararon porcentajes en las respuestas sobre las significaciones del profesorado sobre la gestión institucional, su disponibilidad tecnológica, los entornos y plataformas utilizados, sus habilidades digitales, los recursos técnicos, sus actitudes sobre la virtualización educativa y expectativas a futuro.

(iii) se efectuó un análisis cualitativo de las entrevistas mediante el programa *ATLAS.ti 8*. Especialmente se indagó sobre sus valoraciones sobre la virtualización educativa, sus habilidades digitales, sus opiniones sobre la labor de la gestión de la Facultad, los modos de organizar la dinámica del cursado, la presentación de los contenidos del programa, las formas de evaluación y sus expectativas sobre el futuro de la educación superior.

## 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 3.1 Actitudes hacia la virtualización educativa

Como ya se mencionó, antes de la pandemia en esta Facultad existían conversaciones –formales e informales– sobre las tecnologías informáticas y digitales en la enseñanza. Al respecto, convivían nociones del reproductivismo tecnológico, pedagogías liberadoras y teorías críticas de la educación y la cultura.

En cierto modo, estos debates previos influyeron en el desarrollo de PEM durante la pandemia. Por ejemplo, en los comentarios expresados hacia el final de la encuesta se manifestaron antiguos debates y dilemas educativos, pero de modo renovado: algunos negaron la posibilidad de mantener una educación virtual debido a que reproduce y fortalece desigualdades; otros dijeron que con la mediatización no se puede replicar la corporalidad; y otros afirmaron que la virtualidad es una oportunidad para repensar las clases presenciales.

Asimismo, estas valoraciones disímiles se registraron en los talleres institucionales. Por un lado, algunos resaltaron que esta experiencia “fue una oportunidad de pensar cosas distintas, de innovar, de salir de las prácticas tradicionales (...) y mejorar el aprendizaje de los estudiantes” o que “la virtualidad nos hace pensar la forma de enseñar”. Por otro lado, otros plantearon que, si bien el proceso de enseñanza y aprendizaje fue eminentemente virtual, los equipos de cátedra continuaron pensando su asignatura como si fuese de cursado presencial: “seguimos muy atados a prácticas ‘viejas’ (...) continuamos con la misma carga horaria, misma actividad, misma unidad temática”.

Ahora bien, la transición fue mucho más sencilla entre los docentes o cátedras que contaban con experiencias previas en educación virtual. En contrapartida, para quienes tenían menos experiencia el proceso de virtualización repentina representó un cambio abrupto en sus prácticas, agravado por un contexto de emergencia que se afrontó en muchos casos sin capacitaciones ni experiencias previas. Por esa razón no es extraño que en las entrevistas se hayan reiterado expresiones como *cimbronazo*, *replanteos*, *improvisación*; los énfasis en la necesidad de desarrollar procesos de *adaptación y reacomodamiento*; e incluso la alusión a sensaciones de profundo malestar por la *imposición, el trabajo forzado, el sufrimiento y saturación ante la pantalla* antes de *encontrar un cierto equilibrio* con el transcurso del tiempo.

No obstante, los dos años de virtualización educativa forzosa habilitaron nuevas formas de afrontar esta problemática. Al respecto, una docente auxiliar que sintetizó esta postura: “pensábamos que la virtualidad era un avance de perspectivas neoliberales. Sin embargo, vimos que era un prejuicio. (...) Ahora hay que abrir un debate y repensar profundamente los modos de enseñanza” (DCE4).

Tras esta contextualización, seguidamente se detallan aspectos emergentes que manifiestan las disímiles actitudes del profesorado:

*(i) Tendencias a replicar la presencialidad en la virtualidad*

En sintonía con diagnósticos generales sobre las universidades argentinas (Landau, Sabulsky y Schwartzman, 2021), en la FCEdu-UNER existió una persistencia del dispositivo áulico aún en tiempos de virtualización plena. Es decir, si bien no fue posible habitar el espacio-tiempo del aula, las propuestas educativas presenciales persistieron, aunque de diversas maneras.

A partir del análisis de la información recabada, se puede afirmar que los intentos de réplica de la presencialidad física se encontraron especialmente entre aquellos docentes que eran más críticos de la educación virtual o entre los que tenían escasa experiencia previa en educación virtual o contaban con menos habilidades digitales.

En este grupo de docentes más críticos de la virtualización se registraron en frases expresadas en los talleres institucionales, como ser: “optamos por sostener una *ficción de la presencialidad* en encuentros quincenales con videoconferencia”, “*teníamos que ver qué resignábamos* de las actividades que hacíamos en el aula para

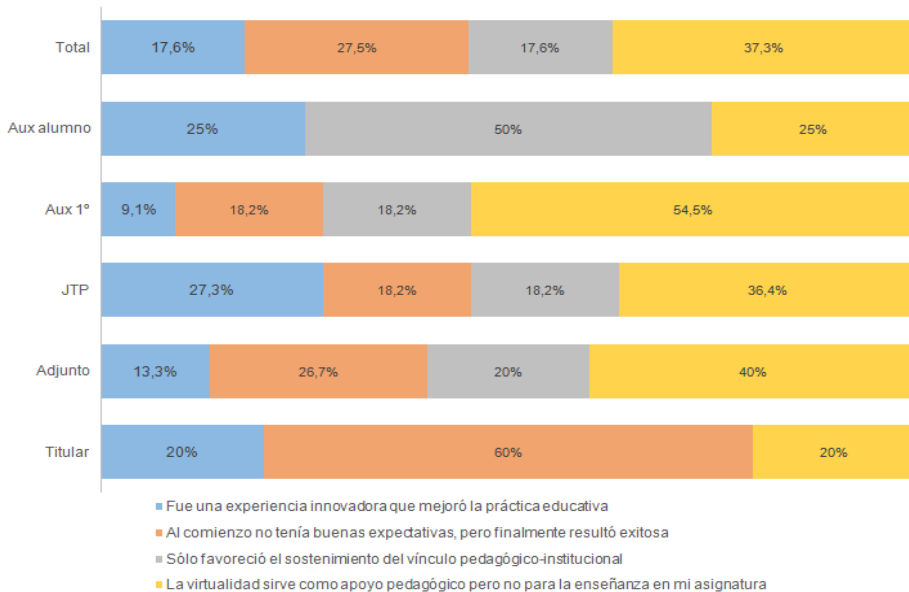


*trasladarlas* a las clases virtuales” o “veíamos cómo *decorábamos* ese nuevo espacio virtual con recursos tecnológicos que no estábamos muy acostumbrados”.

Asimismo, una profesora adjunta resumió estas posturas, al decir que “estructuralmente hablando” no realizó modificaciones en su asignatura: “tratamos de reproducir en los entornos digitales nuestras maneras tradicionales de estar en el aula. El estilo en sostener el oficio docente que tenemos desde siglos. No renunciamos a las materialidades fundantes de la escuela como leer un libro” (DCE1). Igualmente, otra profesora adjunta contó que para armar su aula virtual recurrió al escaneo de libros en soporte papel: “compraba libros y los hacía escanear, especialmente aquellos que eran un aporte para pensar esta invasión de una perspectiva economicista en la educación” (DCE7).

*(ii) Diferentes actitudes entre docentes de menor y mayor jerarquía*

Más allá de estas actitudes generales, resulta interesante indagar en las diferencias existentes dentro del plantel docente. En los resultados de la encuesta de 2020 se evidenció que a medida que desciende la jerarquía del cargo docente, se incrementa la valoración negativa de la experiencia de virtualización (**Figura 1**). Es decir, entre quienes tienen cargo de Jefe de Trabajos Prácticos, Auxiliar de primera y Auxiliar alumno predominó una opinión muy crítica de la experiencia en relación con aquellos Titulares y Adjuntos. Mientras el 56% de estos últimos (n=27) consideró que se trató de una experiencia innovadora o que al principio no tenía expectativas pero que al final resultó exitosa, el 65,4% del profesorado más novel (n=33) opinó que sólo favoreció el sostenimiento del vínculo pedagógico-institucional o que la virtualidad no sirvió para su asignatura.



**Figura 1.** Valoraciones de docentes sobre experiencia de virtualización educativa.

Estas percepciones positivas de los profesores titulares, asociados y adjuntos, que no siempre se corresponde con sus habilidades digitales, también emergieron en las entrevistas. Por ejemplo, una profesora asociada manifestó: “para mí fue un gran desafío. Yo todo el tiempo hice explícito cuanto me costaba, los esfuerzos que hacía. No obstante, los resultados me han sorprendido gratamente” (DCS5).

Este fenómeno de escasa vinculación entre el desarrollo de habilidades digitales y las actitudes y expectativas hacia la virtualización educativa demuestra, por un lado, que los procesos de adopción tecnológica son multicausales y multivariados (Thomas, Becerra y Bidinost, 2019) y, por otro lado, que la construcción del pensamiento y la acción no se desarrolla de manera lineal desde formas prelógicas a formas lógicas, sino que distintas lógicas coexisten, conformando una polifasia cognitiva (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010).<sup>2</sup>

### *(iii) Diferencias entre quienes están en primeros y últimos años de las carreras*

El tercer emergente relevante de las actitudes de los docentes se vincula con los diferentes posicionamientos frente al binomio “presencialidad/virtualidad” según

<sup>2</sup> El concepto de “polifasia cognitiva” fue introducida por Serge Moscovici en su estudio pionero sobre las representaciones sociales del psicoanálisis en Francia publicado en 1961. De acuerdo con el autor, las personas se encuentran ante una pluralidad de sistemas cognitivos y situaciones sociales que conviven en los modos cotidianos de pensar y actuar. En la sociedad existen representaciones sociales que a veces son contradictorias entre sí, lo cual implica que los sujetos recurren a lógicas o creencias diferentes para rechazar, integrar o apropiarse de conocimientos nuevos.

la ubicación de las respectivas cátedras en el Plan de Estudios. Aquellos que se desempeñan en los primeros años de ambas carreras tienden a enfatizar la recuperación del contacto áulico en términos de “necesidad”. Los testimonios en este sentido abundan en cuestionamientos a las prácticas desarrolladas en 2020 y 2021, en sintonía con algunas cuestiones ya descritas: dado que se trataba de la única alternativa impuesta por las circunstancias, hubo que recurrir “a cosas que había dispuestas en el mundo” e intentar “hacer lo mejor posible” para “salvarnos entre todos, no abandonarnos, cuidarnos pedagógicamente”. Para estos docentes la virtualidad trae aparejada una pérdida de la dimensión socio-afectiva, que es constitutiva de las situaciones de enseñanza y aprendizaje: “los gestos, las miradas, el cuerpo, el contagio que implica estar juntos, eso se produce estando juntos en el espacio-tiempo llamado aula”, y que “no se puede reconstruir a través de un [Google] Meet” (DCE1). Asimismo, señalan cómo la mediatización ha afectado prácticas docentes tradicionales como ser la “*maestril actitud* de caminar entre los bancos” (DCS2).

Por otra parte, los profesores a cargo de asignaturas ubicadas durante los tramos finales de la cursada se manifestaron mucho más favorables a las potencialidades de la virtualidad. Más aún, estableciendo un contraste taxativo con lo descrito en el párrafo anterior, uno de ellos llama a “desidealizar la presencialidad” (DCS9), admitiendo que también trae consigo dificultades y obstáculos. Estos agentes observaron en la implementación pandémica de las PEM una ventana de oportunidad para avanzar hacia situaciones pedagógicas innovadoras: bimodales, más flexibles –señalando, por ejemplo, entre otras ventajas, que la disponibilidad asincrónica de videoclases grabadas permite solventar cuestiones de temporalidad y desplazamientos de los estudiantes que pueden atentar incluso contra su permanencia en las carreras.

### 3.2 Habilidades digitales y contenidos producidos

El 74,5% de los encuestados (n= 38) contaba con alguna experiencia previa en docencia virtual antes del 2020 y el 49% había realizado algún tipo de formación para el uso de entornos virtuales educativos (n=25). Es decir, prácticamente la mitad del profesorado de la FCEdu acreditaba experiencias y capacitaciones previas a la pandemia. Aunque esta situación no implicó que el profesorado haya avanzado en propuestas educativas mediatizadas, tal como sintetizó una profesora titular entrevistada: “empezamos a trabajar en el campus virtual en 2010, esa fue nuestra primera experiencia como cátedra de *virtualizar sin virtualizar* (se ríe)” (DCE9, el subrayado es nuestro).

En cuanto al uso del entorno *EduVirtual*, el 60% de las respuestas referidas a su usabilidad se repartieron entre quienes dijeron que el entorno es fácil de usar, fácil para encontrar información o que cualquier persona podría aprender a usarlo (n= 31).

En contrapartida, casi el 17.6% respondió que necesitó ayuda para usar el entorno, que es demasiado desorganizado o que es innecesariamente complejo (n=9).

A su vez, cabe destacar que quienes respondieron que “el entorno virtual se encontraba demasiado desorganizado”, informaron carecer de una formación o capacitación previa. Y en contrapartida, quienes opinaron positivamente sobre la facilidad de uso del entorno virtual (n=34), tenían formación previa y en general – por su cargo– tenían la responsabilidad del diseño, seguimiento y entregas de los trabajos prácticos, y selección de materiales de estudio en digital (en acceso abierto o provistos por la cátedra).

Esto significa que, más allá de que las condiciones socio-tecnológicas entre el profesorado estaban medianamente resueltas, eso no necesariamente implicó una innovación pedagógica. Esto se debió a diversos factores prácticos, culturales y generacionales que se mencionan a continuación:

*(i) La inercia de la presencialidad*

Durante la virtualización repentina en la FCEdu-UNER no se registraron grandes modificaciones en los modos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, una profesora titular argumentó que “la cuarentena dejó poco tiempo para la búsqueda de alternativas y preferimos lo conocido en aras de lo urgente” (DCS3).

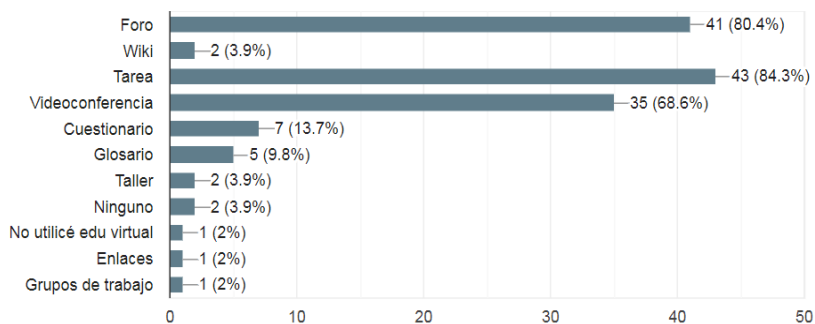
En ese sentido, se puede decir que en la mayoría de las asignaturas no hubo grandes rediseños pedagógico durante la virtualización forzosa, debido que los equipos de cátedra intentaron traducir las lógicas del dispositivo áulico a las plataformas virtuales. Esa inercia de la presencialidad se manifestó en aquellas cátedras que se propusieron explícitamente efectuar esa “simulación” de la clase física en la modalidad virtual.

La escasa innovación en la mayoría de las cátedras se evidenció en los datos recabados en la encuesta a docentes del 2020. Al ser consultados sobre cómo decidieron las actividades y contenidos del aula virtual, en una pregunta con múltiples opciones de respuestas, las más escogidas fueron: según los objetivos de la asignatura (n=45), compartir bibliografía (n=31) compartir imágenes y videos sobre los contenidos (n=23) y generar foros de discusión (n= 24).

Además, al indagar sobre cuáles fueron los recursos técnicos del entorno virtual que más utilizaron, los más escogidos fueron: tarea (n= 43), foro de discusión (n=41) y videoconferencia (n=35) (**Figura 2**). Al respecto, no se observaron diferencias significativas según la jerarquía o cargo docente.

¿Qué recursos técnicos del EduVirtual implementó para el desarrollo de su/s asignatura/s?  
(puede marcar más de una opción)

51 respuestas



**Figura 2.** Recursos técnicos del *EduVirtual* utilizados por docentes.

A partir de estos datos y de las experiencias narradas en las entrevistas, se infiere que el diseño pedagógico de la virtualidad se basó en un esquema similar a la presencialidad. Prevalció la utilización de las plataformas de videoconferencia para la exposición de contenidos y la realización de actividades mediante las herramientas tarea y foro de discusión.

Sin embargo, algunos docentes plantearon que durante este periodo realizaron modificaciones parciales en sus asignaturas. Uno de los motivos de estos cambios radicó en que, con el correr de los meses, los equipos de cátedra constataron que resultaba dificultoso sostener en la modalidad virtual la misma cantidad de horas de clase que en la modalidad presencial. Un docente auxiliar los explicó así: “empezamos a dejar textos, videos, canciones, porque los chicos manifestaban que era mucho trasladar la lógica de la presencialidad a la virtualidad” (DCS7).

Otra docente auxiliar –que ya tenía experiencias previas en educación virtual– describió las actividades desarrolladas: “hice unas presentaciones conceptuales: grababa las clases y las subía a *YouTube*. Luego hicimos actividades con algún recurso audiovisual. También utilizamos la *wiki* y el glosario. En una actividad, el estudiante debía hacer un glosario. Y con la *wiki* hicimos un cadáver exquisito: dabas una frase y tenían que ir completando una definición” (DCS8).

### (ii) La preeminencia del pdf

El paradigma analógico configura un tipo de ambiente que se compatibiliza con ciertos modos corporales y sensoriales al momento de habitarlo. El dispositivo áulico presencial está estructurado en torno a un sistema socio-tecnológico analógico compuesto por artefactos como el libro, el pizarrón o el cuaderno. Y, además, ciertas habilidades, sentidos y postura corporal necesarios para la lectura intensiva de textos se compatibilizan mejor con el soporte papel. En cambio, el paradigma informacional

se desarrolla a partir de otros mecanismos sensoriales, cognitivos y técnicos. Por eso cuando un texto en soporte papel atraviesa una transposición al soporte pdf resulta dificultoso sostener la lectura de textos extensos desde una pantalla de un teléfono móvil o una *tablet*.

Sin embargo, al menos durante el primer momento de migración hacia la virtualidad, casi la totalidad de las cátedras utilizó el entorno virtual especialmente como un repositorio de archivos en formato pdf y como un canal de comunicación con estudiantes (mediante foros de consulta). Es decir que el platel docente planificó el cursado y aprobación de las asignaturas a partir de la lectura y estudio de textos, tal como sucede tradicionalmente en las disciplinas de ciencias sociales y humanidades.

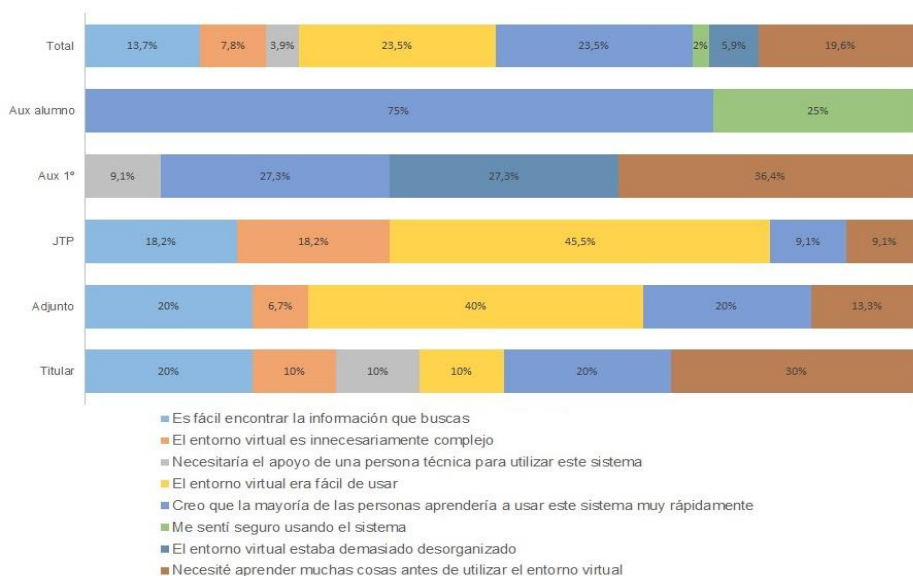
No obstante, con el correr de los meses esta situación –que sucedió especialmente en las carreras de Educación– se fue modificando. Al menos tres docentes manifestaron que el estudiantado planteó, hacia mayo del 2020, una saturación cognitiva y mental debido a la cantidad de lecturas y actividades requeridas. “Manifestaron que se sentían muy abrumados, *sintieron que le habían dado demasiada bibliografía, cierto abuso de lectura de materiales*”, especificó una docente auxiliar (DCE4, el resaltado es nuestro).

Así, pues, a partir del planteo del estudiantado referido a la excesiva oferta de contenidos y actividades en el aula virtual, se comenzó progresivamente a incorporar encuentros asincrónicos mediante videollamadas. Es decir, hubo rediseño de la modalidad de cursado: las clases sincrónicas mediante *Google Meet* o *BigBlueButton* se asentaron como encuentros semanales.

Al respecto, vale decir que la lectura y discusión de textos es una de las tareas constitutivas de las ciencias sociales y humanas. De modo que el hecho de poner a disposición del estudiantado esa bibliografía no implica en sí mismo un inconveniente. Sin embargo, deviene en un problema cuando se convierte en la forma exclusiva de sostener el cursado y aprobación de una asignatura de modalidad virtual.

### *(iii) Diferencias entre docentes de mayor y menor jerarquía*

Las diferencias entre docentes de mayor y menor jerarquía comportan otro dato emergente de los datos recabados. Se encontró que, del total de respuestas con connotación positiva en relación con la experiencia de uso del entorno virtual, el 53% fueron emitidas por docentes con cargos de jerarquía media. A su vez, al observar las respuestas modales se encuentra que el 30% de los Titulares (n=3) y el 36,4% de los Auxiliares (n=4) necesitaron aprender una variedad importante de funciones y herramientas antes de utilizar el entorno virtual; mientras que para el 40% de los Adjuntos (n=6) y para el 45,5% de los Jefe de Trabajos Prácticos (n=5) el entorno resultó fácil de usar (**Figura 3**). Es decir, quienes acreditaban mayor jerarquía (Titular) y quienes comenzaban su carrera docente (Auxiliar) tuvieron mayores dificultades en el uso del entorno virtual.



**Figura 3.** Valoraciones de docentes sobre usabilidad del entorno *EduVirtual*.

Con respecto a los titulares de cátedra, se infiere que predominó en la práctica educativa el formato tradicional de clase presencial teórica expositiva. De hecho, algunos docentes con cargos de mayor jerarquía expresaron sus dificultades para afrontar la virtualización y destacaron la labor de los docentes más jóvenes. Por caso, así relató una profesora asociada su experiencia en la integración de tecnologías: “yo me preguntaba ¿cómo aprendo todo esto nuevo? Obviamente ese proceso no lo hice sola. Es importante el equipo de trabajo. Pero por suerte cuento con los *millennials* (se ríe). A la docente auxiliar le gusta la virtualidad, ella motorizó mucho” (DCE5). Otro ejemplo fue una profesora asociada que no pudo especificar cómo se realizaron los trabajos prácticos en su asignatura, ya que fueron diseñadas y supervisadas por los docentes auxiliares: “los estudiantes presentaron trabajos y hubo discusiones grupales. Pero *no sabía decir cómo se resolvió técnicamente*. [El docente auxiliar] es más hábil en eso” (DCE7, el subrayado es nuestro).

Evidentemente las y los docentes que comienzan su trayectoria profesional tienen mayor familiaridad con las tecnologías informáticas y entornos virtuales (como *Instagram*, *WhatsApp*, entre otros). Por otro lado, en contrapartida, un docente auxiliar manifestó las escasas habilidades digitales con las que contaba el docente a cargo de la asignatura: “el profesor titular siempre fue, según sus palabras, tosco para la tecnología. Pero se nota el trabajo en estos dos años: antes tenía problemas para proyectar un video en el aula y ahora hace presentaciones con *Prezi* y videos con *Movie Maker*” (DCS7).

Esto demuestra que, en términos generales, de manera obligada y no planificada, el profesorado fue desarrollando ciertas habilidades digitales y produciendo contenidos multimodales.

*(iv) La innovación requiere de experiencias previas*

Vale mencionar también que durante este proceso en algunas asignaturas se realizaron trabajos que involucran cierta innovación pedagógica y tecnológica y que aborda problemáticas locales y actuales. Especialmente este tipo de trabajos se basó en las posibilidades que habilitan el paradigma informacional para proyectos educativos, como son la visibilidad, la escalabilidad, la flexibilidad y la persistencia (Ünlüsoy, Leander y de Haan, 2022).

Estas innovaciones se efectuaron principalmente en las cátedras cuyos docentes contaban con ciertas habilidades digitales, tenían experiencias previas en educación virtual, tenían más predisposición a la innovación educativa. Incluso un equipo de profesoras adjuntas que efectuó un rediseño pedagógico mencionó: “teníamos la particularidad de ser un equipo [de cátedra] que venía trabajando la articulación entre educación y tecnología. Si bien nos sorprendió la virtualización de las clases, pudimos recurrir a recursos que conocíamos” (DCE2).

Por su parte, una de las profesoras titulares que más innovaciones introdujo en su asignatura expresó lo siguiente: “nos pusimos a analizar qué aplicaciones o programas eran más convenientes para una cosa para la otra. Eso demandó un ajuste de los contenidos, la propuesta de actividades y la consecuente resolución tecnológica” (DCE6). Además, uno de los profesores titulares más innovadores mencionó los programas que utilizó para la producción de contenidos: “trabajamos con la escritura colaborativa en *Google Doc* y recurrimos también otros recursos como *Mentimeter*, *Kahoot!* y *Padlet*” (DCE10).

Incluso una de ellas destacó la producción de los estudiantes comparada con la educación pre-pandémica: “hay un montón de herramientas que son muy potentes, que permiten otra motivación, otro acceso a la información. Y eso en el aula presencial no se generaba. Antes a lo sumo hacían un *Power Point*. Para mí sería muy frustrante perder esas conquistas” (DCE8, el resaltado es nuestro). Estos testimonios demuestran que en algunas asignaturas se desarrolló conocimiento en lenguajes multimodales.

### **3.3 Expectativas sobre virtualización educativa y educación superior**

En cuanto a las expectativas sobre virtualización educativa y el futuro de la educación superior, tanto en la encuesta como en las entrevistas, se consultó sobre la posibilidad de integrar tecnologías informáticas y digitales en sus prácticas educativas en un contexto de post-pandemia. Al respecto, vale destacar que ningún docente postuló la posibilidad de desarrollar la enseñanza de manera virtual en su



totalidad. Sino que las posturas más frecuentes apuntaban a la posibilidad de diseñar propuestas pedagógicas bimodales o semipresenciales.

Aunque también en las respuestas emergieron no sólo diferentes valoraciones sobre la educación a distancia sino también sobre la cultura universitaria. En ese caso, se mencionan los resultados más sustantivos.

*(i) Revalorización de la presencialidad física*

Las reflexiones de un sector de docentes se fundamentaron en la tesis de que la virtualidad no reemplaza la corporalidad, sino que la revaloriza: “el vínculo pedagógico se sostiene en estar juntos, en el cuerpo a cuerpo. Si estás mediado por una pantalla, no ves el gesto, la mirada, el aburrimiento, la tensión”, resumió una profesora adjunta (DCE1).

En estos casos, plantearon la dificultad de sostener PEM sin tener contacto con el estudiantado. “La presencia de los cuerpos te da un todo y una reverberación que no puede ser reemplazada con la virtualidad. Los que tienen sexo virtual no sé cómo harán (se ríe)”, ironizó una profesora adjunta (DCE7). Esta *pérdida* que implicaría la virtualidad aportó entonces a una revalorización de la potencialidad que tiene el contacto en el espacio físico para el acto educativo.

También destacaron a la socialización como factor central para la producción de conocimiento en el ámbito universitario. En ese sentido, un jefe de trabajos prácticos sostuvo que “el espacio del aula es muy necesario, no creo que sea reemplazable. Todos extrañamos el aula, en el sentido emotivo y también por el potencial de intercambios” (DCS10).

*(ii) La presencialidad futura como inquietud*

En un sector del profesorado se registró una inquietud en torno a cómo afrontar la vuelta al espacio áulico tras esta virtualización forzosa. Incluso algunos expresaron su preocupación sobre cómo retomar a “los espacios que antes sosteníamos durante tantas horas” (DCE4).

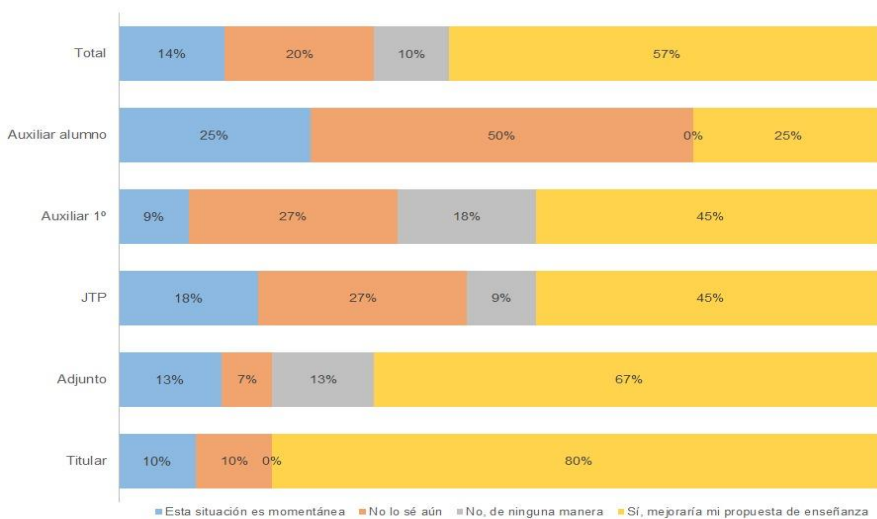
Al respecto, una profesora asociada reflexionó: “no estábamos en una panacea cuando había presencialidad, teníamos una enseñanza expositiva, enciclopédica, desactualizada en muchos casos” (DCE6). Del mismo modo, un profesor adjunto planteó una *desacralización* de la educación presencial: “*esta reflexión implica desidealizar el contacto directo como la forma más pura* en la educación universitaria, por lo menos en las materias más teóricas” (DCS9).

Ante estas inquietudes algunos docentes formularon la necesidad de organizar instancias institucionales de debate para definir estrategias para la post-pandemia. En esa dirección, una profesora asociada sintetizó: “yo pienso mucho a la vuelta. Ahora somos otros. ¿Qué vamos a hacer cuando nos encontremos? Creo que vamos a trabajar así [virtual], *se va a abrir para que cada docente reformule los encuentros*” (DCE5, el subrayado es nuestro).

(iii) *Diferencias entre docentes de mayor y menor jerarquía*

Con respecto al futuro de la educación superior también se evidenciaron diferencias entre las y los docentes de mayor y menor jerarquía.

En la encuesta se manifestó una mayor reticencia entre los docentes nóveles para combinar la presencia física con la virtualidad que entre los de mayor jerarquía. Mientras el 72% del profesorado de mayor jerarquía consideró que ésta mejoraría las propuestas de enseñanza en sus asignaturas (n=18), sólo el 42% de los docentes con menor jerarquía opinó igual (n=11). De la misma manera, el 11,5% de los docentes con menor jerarquía (n=3) contra el 8% de los docentes de mayor jerarquía (n=2) se oponían al rediseño de las asignaturas en términos de presencialidad/virtualidad (**Figura 4**). Asimismo, al observar el grado de acuerdo respecto a la posibilidad de rediseñar la educación hacia una modalidad que combine la presencia física con la interacción virtual, se observó una disminución del acuerdo a medida que disminuye la jerarquía: en la medida que esta desciende, fue menor el porcentaje de respuestas en la opción “Sí, mejoraría mi propuesta de enseñanza”.



**Figura 4.** Opiniones de docentes sobre combinación de presencialidad con virtualidad.

Estas diferencias también se evidenciaron en las entrevistas, pero de distinta manera. Entre el profesorado titular, asociado y adjunto las principales reticencias para la virtualización referían a la importancia de conservar modelos pedagógicos tradicionales. Si bien en la mayoría de los casos contaban con menos habilidades digitales, al mismo tiempo tenían mejores expectativas sobre la integración tecnológica. Esta ambivalencia se resume en la definición de una profesora asociada: “este sistema llegó para quedarse, combinado con la presencialidad. Nos transformó,

fuimos aprendiendo. Sostuvimos el encuentro cara a cara mediatizado por una pantalla y *fuimos instalando wikis, foros, intercambios. Pero los detalles tecnológicos no los sé. La docente auxiliar sabe esas cosas. Yo soy guiada tecnológicamente*” (DCE5, el subrayado es nuestro).

Por su parte, el profesorado novel cuestionó el modo de enseñanza universitaria previo a la pandemia: “en las ciencias sociales y humanas había una especie de confianza plena en la transmisibilidad de la clase presencial: bastaba con pararse frente a estudiantes y hablar varias horas”, sostuvo un jefe de trabajos prácticos (DCS8). Es decir, a pesar de tener mayores habilidades digitales, este colectivo docente formuló respuestas menos optimistas que los jefes de cátedras con respecto a la posible innovación en tecnología educativa a futuro. En ese sentido, una jefa de trabajos prácticos dijo estar predispuesta al desarrollo de PEM, aunque planteó dificultades para su implementación debido a una cultura universitaria con escasa apertura al cambio: “la verdad es que no sé si va a construir algo mixto o híbrido, pero no por lo educativo, sino porque hay una cuestión cultural de fondo” (DCS4). Aunque otro docente auxiliar se mostró optimista con respecto a un posible cambio generacional: “*nosotros somos otra generación respecto a docentes que están acostumbrados a otro tipo de clases. A ellos la virtualidad les queda lejos. Se adaptan como pueden. Y quizás nosotros lo tenemos naturalizado porque crecimos con ciertas tecnologías. Ahí se va perfilando un cambio de época*” (DCS10, el subrayado es nuestro).

## 5. CONCLUSIONES

Se presentó un estudio sobre las actitudes, habilidades y expectativas del profesorado de la FCEdu-UNER durante la virtualización repentina efectuada entre marzo de 2020 hasta diciembre de 2021.

Con respecto al diseño pedagógico de la virtualización forzosa se detectó que, en términos generales, el profesorado intentó replicar la presencialidad del dispositivo áulico, pero de otros modos. Para ello recurrieron a la utilización de las plataformas de videoconferencia para la exposición de contenidos y la realización de actividades mediante las herramientas tarea y foro de discusión. Es decir, que esta virtualidad repentina de las clases no reemplazó la corporalidad, sino que la revalorizó. Eso se manifestó en las actitudes nostálgicas hacia el encuentro cara-a-cara, así como en las expectativas a futuro especialmente entre los docentes de mayor antigüedad. En estos casos, donde no se realizaron modificaciones en los modos de cursado, exposición e interacción, fueron los docentes que más dificultades tuvieron durante la virtualización de emergencia.

No obstante, vale decir que algunos docentes realizaron modificaciones parciales en sus asignaturas a partir de la integración tecnológica. Uno de los motivos de estos cambios radicó en que, con el correr de los meses, comprobaron que el

desarrollo de PEM no implica solamente digitalizar bibliografía, sino que comporta la configuración de un nuevo entorno socio-tecnológico, con sus propias lógicas pedagógicas y comunicacionales. Al respecto, vale decir que estas innovaciones fueron realizadas por las docentes que contaban con experiencias previas en educación virtual, disponían de ciertas habilidades digitales y tenían más predisposición a la innovación educativa.

Además, esta experiencia de virtualización forzosa llevó a un sector del plantel docente a reflexionar sobre la práctica educativa tradicional, así como a una desacralización de la clase presencial. Por lo que planteó su inquietud en torno a la modalidad educativa en la post-pandemia y la necesidad de rever las formas de enseñanza y aprendizaje.

#### AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Entre Ríos que financió esta investigación.

#### REFERENCIAS

- Andrés, G. y San Martín, P. (2018). Aportes teóricos-metodológicos para el análisis de sostenibilidad socio-técnica de Prácticas Educativas Mediatizadas. *Revista de Educación*, IX (13), 143-161. Retrieved from: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/2407/2711](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2407/2711)
- Andrés, G. y San Martín, P. (2019). Modelo analítico multidimensional para la construcción y la evaluación de prácticas educativas mediatizadas en educación superior. *Revista Argentina de Educación Superior*, 11 (18), 88-104. Retrieved from: [http://revistaraes.net/revistas/raes18\\_art6.pdf](http://revistaraes.net/revistas/raes18_art6.pdf)
- Andrés, G. y San Martín, P. (2022). Análisis de prácticas educativas mediatizadas en contexto de COVID-19 en una Facultad de Ciencias de la Educación. *Academia y Virtualidad*, 15 (1), 65-85. <https://doi.org/10.18359/ravi.5596>
- Andrés, G.; San Martín, P. y Rodríguez, G. (2018). Modelo analítico de la Sostenibilidad socio-técnica de Dispositivos Hipermediales Dinámicos. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13 (38), 59-83. Retrieved from: <http://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/67/63>
- Bozkurt, A. et al. (2020). A global outlook to the interruption of education due to Covid-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian*

- Journal of Distance Education*, 15 (1), 1-126. Retrieved from: <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>
- Cano, S., Collazos, C. A., Flórez Aristizabal, L., Moreira, F. y Ramírez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la Educación Superior ante los cambios a nivel mundial a causa del Covid-19. *Campus Virtuales*, 9 (2), 51-59. Retrieved from: <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/734>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, 16 (2), 361-426. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v16i02/46137>
- del Castillo-Olivares, J. M. y del Castillo-Olivares, A. (2021). El impacto de la Covid-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. *Campus Virtuales*, 10 (1), 89-101. Retrieved from: <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/728>
- Dharwadkar, K. (2020). Mediatization in higher education towards a new educational paradigm. In: Malobika Routh (ed.). *Transition from Traditional Teaching Methodology to Online Teaching*. Mumbai: Emphyreal Publishing House. (pp. 54-64). Retrieved from: <http://irgu.unigoa.ac.in/drs/handle/unigoa/6253>
- Farnell, T., Skledar Matijević, A. y Šćukanec Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence*. NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/069216>
- Grande de Prado, M., García Peñalvo, F., Corell Almuzara, A. y Abella García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la Covid-19. *Campus Virtuales*, 10 (1), 49-58. Retrieved from: <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/18/4.pdf>
- Hantrais, L. et al. (2020). Covid-19 and the digital revolution. *Contemporary Social Science*. <https://doi.org/10.1080/21582041.2020.1833234>
- Marín Ossa, D. (2015). La educación mediatizada. Distancias y aproximaciones conceptuales en las metodologías de mediatización del conocimiento. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 24 (44), 41-53. <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.v24.n44.1819>

- Ross, J., Curwood, J.S. & Bell, A. (2020). A multimodal assessment framework for higher education. *E-Learning and Digital Media*, 17 (4), 290–306. <https://doi.org/10.1177/2042753020927201>
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A., Tusa, F. & Parola, A. (2021). Higher Education Response in the Time of Coronavirus: perceptions of teachers and students and open innovation. *Journal of Open Innovation. Technology, Market, Complexity*, 7 (1), 43. <https://doi.org/10.3390/joitmc7010043>
- Thomas, H., Becerra, L. y Bidinost, A. (2019). ¿Cómo funcionan las tecnologías? Alianzas sociotécnicas y procesos de construcción de funcionamiento en el análisis histórico. *Pasado Abierto*, 10, 127-158. Retrieved from: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto>
- Vasilachis, I. (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.