

Educación virtual: narrativas de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires post pandemia

Virtual education: narratives of teachers and students at the University of Buenos Aires post-pandemic

Educação virtual: narrativas de professores e alunos da Universidade de Buenos Aires após a pandemia

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3756>

Silvia Lago Martínez

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales,
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Argentina
slagomartinez@gmail.com
ORCID: 0009-0003-4451-2286

Romina Gala

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales,
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Argentina
romina.p.gala@gmail.com
ORCID: 0009-0007-4861-9004

Flavia Samaniego

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales,
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Argentina
fsamaniego@sociales.uba.ar
ORCID: 0009-0009-2074-3809

Recibido: 09/02/24

Aprobado: 02/05/24

Cómo citar:

Lago Martínez, S.,
Gala, R., & Samaniego,
F. (2024). Educación
virtual: narrativas de
docentes y estudiantes
de la Universidad de
Buenos Aires post
pandemia. *Cuadernos
de Investigación
Educativa*, 15(2). [https://
doi.org/10.18861/
cied.2024.15.2.3756](https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3756)

Resumen

La aceleración del proceso de digitalización en las universidades durante la pandemia dio lugar a la reconfiguración de las prácticas educativas, nuevos lenguajes y formas de distribución de la información y el conocimiento en la hibridación de plataformas digitales. Este artículo presenta resultados de una investigación desarrollada en la pospandemia, que recupera las experiencias de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (UBA) durante el aislamiento social y las coloca en diálogo con la vuelta a la presencialidad. El objetivo es identificar y comprender los sentidos atribuidos por docentes y estudiantes a sus prácticas educativas, con énfasis en la sociabilidad y los lazos afectivos desarrollados en las plataformas. Metodológicamente, analizamos un corpus empírico construido a partir de técnicas cualitativas: entrevistas en profundidad a docentes universitarios y grupos focales de estudiantes. Concluimos que, tanto docentes como estudiantes, revalorizan la modalidad presencial, aunque aprecian el aprendizaje en los entornos virtuales y la posibilidad de tener clases híbridas, al tiempo que se observa que la matriz educativa clásica sigue siendo hegemónica en nuestra universidad. Con todo, el debate sobre el futuro de la universidad y sus desafíos está presente en la comunidad educativa en la búsqueda de reconocerse como constructora de una universidad en transformación.

Abstract

The acceleration of the digitalization process in universities during the pandemic led to the reconfiguration of educational practices, new languages, and ways of distributing information and knowledge in the hybridization of digital platforms. This article presents the results of research developed in the post-pandemic period, which recovers the experiences of teachers and students of the Universidad de Buenos Aires (UBA) during the social isolation and places them in dialogue with the return to face-to-face interaction. The objective is to identify and understand the meanings teachers and students attribute to their educational practices, emphasizing sociability and affective bonds developed on the platforms. Methodologically, we analyze an empirical corpus built from qualitative techniques: in-depth interviews with university teachers and focus groups of students. We conclude that both teachers and students revalue the face-to-face modality, although they appreciate learning in virtual environments and the possibility of having hybrid classes. However, it is observed that the classical educational matrix continues to be hegemonic in our university. All in all, the debate on the university's future and challenges is present in the educational community as it seeks to recognize itself as the builder of a university in transformation.

Palabras clave:

universidad, pandemia, pospandemia, tecnologías digitales, educación virtual, plataformas digitales.

Keywords:

university, pandemic, post-pandemic, digital technologies, virtual education, digital platforms.

Resumo

A aceleração do processo de digitalização nas universidades durante a pandemia deu lugar à reconfiguração das práticas educativas, novas linguagens e formas de distribuição de informações e conhecimentos na hibridação de plataformas digitais. Esta matéria apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida na pós-pandemia, que recupera as experiências de professores e estudantes da Universidade de Buenos Aires (UBA) durante o isolamento social e as coloca em diálogo com a volta à presencialidade. O objetivo é identificar e compreender os sentidos atribuídos por professores e estudantes a suas práticas educativas, focando na sociabilidade e nos laços afetivos desenvolvidos nas plataformas. Metodologicamente, analisamos um corpus empírico construído a partir de técnicas qualitativas: entrevistas em profundidade a professores universitários e grupos focais de estudantes. Concluimos que tanto professores como estudantes revalorizam a modalidade presencial, embora apreciem a aprendizagem nos ambientes virtuais e a possibilidade de ter aulas híbridas, ao mesmo tempo que observamos que a matriz educativa clássica continua sendo hegemônica na nossa universidade. No entanto, o debate sobre o futuro da universidade e seus desafios está presente na comunidade educativa na busca de se reconhecer como construtora de uma universidade em transformação.

Palavras-chave:

universidade, pandemia, pós-pandemia, tecnologias digitais, educação virtual, plataformas digitais.

Introducción

Como consecuencia de la pandemia de COVID-19, se actualizó el debate sobre el futuro de la educación superior y los cambios que atraviesan sus instituciones. En el marco de la Conferencia Mundial de Educación Superior (mayo 2022, Barcelona), ministros, académicos, investigadores, estudiantes, educadores, miembros de la sociedad civil y del sector privado debatieron sobre principios clave que debieran orientar la transformación de la educación superior como derecho y bien público (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022).

Sin duda, parte de este debate se relaciona con los efectos de la pandemia y el aislamiento social sobre la educación universitaria y la consiguiente aceleración del proceso de digitalización y la expansión de diversos formatos educativos. En este sentido, en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) —que reúne a todas las universidades públicas de la Argentina— se están desarrollando acciones relacionadas con la digitalización¹. Una de ellas es la conformación de la "Alianza Universitaria Argentina Europea para la Transformación Digital", impulsada por la Unión Europea y el CIN, con el objetivo principal de promover los derechos digitales. Además, se encuentra en ejecución el Plan de Virtualización de la Educación Superior (Secretaría de Políticas Universitarias, 2021) que apunta a la asignación de recursos para la implementación de aulas híbridas, capacitación docente en tecnologías y didácticas, y desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras.

No obstante, los efectos de las experiencias en pandemia aún no son del todo evidentes por cuanto nos encontramos atravesando apenas un año y medio de pospandemia y en las universidades públicas argentinas aún perviven rasgos de lo que fue la virtualización forzosa. Indudablemente, las universidades se vieron obligadas a modificar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje mediante la metodología de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Si bien la incorporación de tecnologías digitales en la educación superior es un proceso que lleva décadas, se consolidó de manera repentina en los años 2020 y 2021. Este contexto inusitado se desarrolló con dificultades, tensiones e incertidumbre en toda la comunidad universitaria.

A poco de comenzado el aislamiento social, se llevaron adelante encuentros virtuales de académicos y educadores de toda América Latina en diversas actividades. Se dio comienzo a una fecunda literatura que mostró los problemas que dificultaron la continuidad pedagógica en las plataformas digitales, además de mostrar los cambios producidos durante este proceso en relación con la reconfiguración de las prácticas educativas, la diversidad de lenguajes y formatos en los que se distribuyó la información y el conocimiento y la sociabilidad en las plataformas digitales, entre otros.

Este artículo presenta resultados de una investigación desarrollada en la pospandemia², que recupera las experiencias de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (UBA) durante el aislamiento social y las coloca en diálogo con la vuelta a la presencialidad. Metodológicamente, analizamos un corpus empírico construido a partir de técnicas cualitativas: entrevistas en profundidad a docentes universitarios y grupos focales de estudiantes.

El trabajo comienza con el desarrollo de un estado del arte conformado por publicaciones de los últimos años que abordan los efectos de la pandemia en la educación universitaria argentina. A continuación, se presenta la metodología del

estudio y luego se despliegan los resultados del trabajo. Para culminar se destacan los hallazgos principales en torno a las dimensiones institucionales, culturales, pedagógicas y socioafectivas.

Estado del arte

En este apartado se presentan los enfoques y hallazgos más significativos de un conjunto de trabajos científicos que obran como antecedentes para el presente artículo. Aunque no es la intención de este trabajo desarrollar exhaustivamente la perspectiva teórico-conceptual que nutre nuestra investigación, vale señalar como punto de partida que la misma se inscribe en la línea de los estudios sobre la apropiación social de tecnologías digitales, desarrollados en América Latina desde hace al menos dos décadas. El foco está puesto en el modo en que las personas y/o los colectivos sociales acceden, aprehenden y dotan de sentido sus prácticas en relación con las tecnologías digitales (Amado & Gala, 2019). Debido a la diversidad de las realidades que busca conceptualizar la apropiación social de tecnologías, es un concepto complejo y polisémico. Variadas perspectivas enriquecieron y ampliaron las primeras definiciones, siempre en torno a la comprensión sobre los vínculos que personas y grupos sociales establecen con las tecnologías en sus respectivos contextos, tanto materiales como simbólicos. Asimismo, con el tiempo se fueron desplegando otras aristas del problema, entre otras cuestiones por la presencia y expansión de internet y los nuevos dispositivos, así como la presencia cada vez más fuerte del mercado y el consumo jugando un papel en estos procesos, lo que se evidencia muy claramente durante la ERE.

Esta producción, que orienta nuestro trabajo, recupera diversos enfoques de manera complementaria, entre otros, la noción de saberes tecnosociales (Peirone *et al.*, 2019), así como los desarrollos conceptuales del equipo de investigación (Gendler *et al.*, 2018; Lago Martínez *et al.*, 2017). De cierta forma, podríamos señalar que la educación remota de emergencia conformó una suerte de laboratorio para el estudio de la apropiación y el ámbito de la educación, un campo especialmente propicio para el análisis de dichos procesos. Lo que nos interpela es dilucidar los cambios que se produjeron en el uso y la apropiación creativa de las tecnologías digitales en el marco de una comprensión crítica sobre las plataformas digitales. En este sentido cabe resaltar que asignamos una importancia capital a los contextos culturales y simbólicos, las trayectorias digitales y experiencias de los docentes y estudiantes, pero también a las formas de socialización, las afectividades y las emociones en pandemia y pospandemia.

Dicho esto, desplegamos a continuación un estado del arte construido en base a publicaciones que abordan los efectos de la pandemia en la educación universitaria argentina, sustentadas en investigaciones empíricas y/o en datos secundarios originalmente producidos por instituciones académicas y gubernamentales.

Como punto de partida, señalamos los estudios sobre las brechas digitales de distinto orden que dificultaron la ERE durante la pandemia. En este contexto se puso en evidencia que los problemas de conectividad, equipamiento e infraestructura digital no habían sido resueltos, pese a las diversas políticas públicas para la inclusión digital desarrolladas durante la década de 2010 (Amado & Gala, 2019). Queda en evidencia que estas carencias vulneran el derecho a la educación y promueven la emergencia

de nuevas desigualdades (Lago Martínez, 2021; Macchiarola, 2022). Continuando con el estudio de las brechas digitales, un conjunto significativo de trabajos enfatiza en las competencias digitales de profesores y estudiantes, entendidas de manera simplificada como habilidades para usar tecnologías digitales en los entornos virtuales (Coicaud *et al.*, 2022; Pierella & Borgobello, 2021). En términos generales, se arribó a la conclusión de que tanto docentes como estudiantes carecían de las experticias necesarias para enfrentar los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) y debieron llevar a cabo aprendizajes acelerados.

En estrecha relación, otro foco de interés refiere a las condiciones medioambientales y la sobrecarga de trabajo/estudio que, sumado a la vida doméstica y las tareas de cuidado, reconfiguraron el tiempo y el espacio de trabajo docente universitario en pandemia. Bordignon & Dughera (2023), a partir de una encuesta en línea realizada a docentes y estudiantes a comienzos del aislamiento social, identificaron una serie de limitaciones relacionadas con la didáctica de la modalidad, los aspectos técnicos de los campus virtuales y la extensión de la jornada laboral, que incluye trabajo extra e impago (preparación de clases, producción de recursos educativos y subida de materiales a las plataformas, etc.). Todo ello consolidado en una nueva materialidad del tiempo-espacio pedagógico y su objetivación en los cuerpos. En la misma dirección, González y Morris (2022) analizan el trastocamiento de las experiencias de trabajo en el proceso de la virtualización de la enseñanza, acentuando las desigualdades preexistentes en la organización del trabajo docente, con especial atención a cómo el género y la edad intervinieron de manera diferencial en la configuración de experiencias vividas.

En sus trabajos sobre la UBA, Nosiglia & Andreoli (2022) y Nosiglia & Fuksman (2022) revelan los resultados de dos encuestas aplicadas, en agosto de 2020 y diciembre de 2021 a muestras representativas de docentes, y una encuesta a estudiantes de grado en mayo de 2020³. Los resultados del estudio identificaron múltiples brechas; por ejemplo, si bien los docentes contaban con una situación favorable en cuanto a equipamiento y conectividad —el 98% tenía acceso a conectividad por banda ancha y una computadora de escritorio o portátil—, tuvieron dificultades vinculadas al medio ambiente de trabajo y los altos niveles de estrés laboral. En la publicación de Nosiglia & Fuksman se identificaron cambios en el bienio 2020-21, entre otros, el desarrollo de prácticas de enseñanza innovadoras, pero también el agravamiento de problemas preexistentes en el cuerpo docente ligados a las categorías y dedicación de los cargos. Los docentes con dedicación simple y los auxiliares fueron quienes se vieron más afectados, por cuanto destinaron más tiempo de lo que su dedicación y cargo formal preveía. Gonzalez & Morris (2022) extienden esta observación a la estructura de la planta docente universitaria a nivel nacional recuperando información del Sistema RHUN (DIU-SPU)⁴ y subrayando que el trabajo docente universitario se estructura de forma desigual en cargos de jerarquía inferior (cargos de auxiliares, donde la proporción de mujeres es mayor) y de dedicaciones simples (el docente desarrolla su tarea durante un lapso de diez horas semanales).

A partir de la alteración que sobrevino al aislamiento social, Maggio (2021) identifica dos fases en el uso de las plataformas. En la primera, se dinamizaron o incluyeron las aulas virtuales y, en la segunda, se implementaron encuentros sincrónicos a través de plataformas de videoconferencias, que emularon el aula presencial. Para caracterizar el uso mixturado de plataformas educativas y comerciales, Artopoulos & Huarte (2022) acuñan el término “plataformización silvestre” que consiste en hacer uso de las

plataformas comerciales "a la mano" con el fin de asegurar el dictado de las clases.

Por su parte, Cruder *et al.* (2021) clasifican las plataformas utilizadas durante la pandemia en:

1. aquellas destinadas a la gestión de contenidos (Moodle, e-educativa, Classroom, Teams, Edmodo, etc.);
2. las de videoconferencia (Zoom, Skype, Meet, Jitsi, etc.) que establecen jerarquías de acceso a diversas funcionalidades al admitir diferentes niveles de usuario;
3. las redes sociales que promueven el contacto interpersonal de individuos y grupos.

Otros autores indagaron sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza remota y los entornos virtuales (Lion *et al.*, 2021; Gutiérrez *et al.*, 2022). Estos estudios enfatizan en las competencias para el uso de las tecnologías digitales, estrategias y autogestión del aprendizaje y el trabajo en equipo. Otros trabajos revelan las dificultades del estudiantado, como el acceso, la saturación por la cantidad de actividades y contenidos, a la vez que destacan los aspectos más valorados por los estudiantes, como la importancia de la comunicación y la escucha del docente. Como resultados preliminares se subraya que, al igual que los docentes, los estudiantes afrontaron de manera heterogénea la utilización, resignificación y apropiación de las tecnologías disponibles, las mutaciones en los modos de aprender con tecnologías digitales y las nuevas perspectivas que estas ofrecen (Andrés & San Martín, 2022).

Para terminar, vale mencionar algunos rasgos generales sobre los trabajos analizados: responden a distintos momentos del avance y debilitamiento de la pandemia y con ello del aislamiento social; proporcionan resultados de investigaciones empíricas focalizadas en universidades públicas de la Argentina, en la mayoría de los casos sobre recortes específicos por carreras o departamentos de las Facultades; los marcos conceptuales que los inspiran provienen de diferentes campos de estudio y perspectivas, entre otros los estudios que refieren a las mediatizaciones —de allí que en varios trabajos se utiliza el término prácticas educativas mediatizadas (PEM)— y desde una mirada amplia la perspectiva sociotécnica, en la cual se inscribe este artículo. Ambos enfoques presentan a su interior diversos recorridos y pueden confluir en miradas comunes (por ejemplo, mediatización sociotécnica), cuestiones que no vamos a abordar en este trabajo por razones de espacio, dando lugar en los próximos apartados a los resultados de nuestro trabajo de campo.

Diseño y metodología

En la investigación que origina este trabajo se optó por un diseño de investigación cualitativo. Como primera decisión, se escogieron de manera intencional cuatro unidades académicas, atendiendo a diversas áreas de conocimiento y a las disciplinas académicas que involucran a cada una de ellas. Estas son las facultades de Agronomía (FAUBA); Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU); Ciencias Exactas y Naturales (EXACTAS); Ciencias Sociales (FSOC). En este trabajo se analizan las entrevistas en profundidad realizadas a 42 docentes y nueve grupos focales conformados por

más de 70 estudiantes. Para la construcción de la muestra cualitativa de docentes y estudiantes, se tuvieron en cuenta criterios particulares vinculados con la accesibilidad a la población de estudio y cierta proporcionalidad, de modo que se ajustó por el tamaño de la planta docente de cada facultad, segmentada por cargo docente (profesores y auxiliares), edad y género. El número se definió por el criterio de saturación teórica de la muestra al interior de cada unidad académica. Por su parte, el número de grupos focales se adecuó al volumen del cuerpo estudiantil, teniendo en cuenta que FAUBA y EXACTAS cuentan con una comunidad de alumnos mucho más pequeña que FSOC y FADU. La selección de los estudiantes fue por conveniencia, de acuerdo con la diversidad de carreras, género y edad. Vale aclarar que los datos obtenidos de las muestras de docentes y estudiantes no son representativos de toda la población universitaria de la UBA. El trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de septiembre de 2022 y abril de 2023.

Resultados: narrativas de docentes y estudiantes

Estrategias educativas y plataformización en pandemia

Al igual que en los estudios referidos, en nuestra investigación se da cuenta de las brechas digitales que obstaculizaron el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia. Por un lado, los docentes mencionan dificultades relativas a las situaciones socioambientales en las que se desarrolló el trabajo, como la falta de un espacio privado para impartir clases, la superposición con las tareas de cuidado, la sobrecarga de actividades y la extensión de la jornada laboral.

Por otro lado, los estudiantes recuperaron en los grupos focales las problemáticas referidas a la formación en tecnologías y las estrategias didácticas implementadas, y destacaron la falta de dispositivos propios y de un espacio adecuado para poder estudiar y cursar de forma sincrónica. Tanto docentes como estudiantes se refieren a problemas de conexión, principalmente debido a la baja calidad del servicio, con interrupciones o inestabilidad al realizar tareas simultáneas.

Otra dificultad para destacar conforma las restringidas habilidades digitales para llevar adelante estrategias pedagógicas con tecnologías, lo cual afectó tanto a estudiantes como docentes. Según las experiencias narradas en las entrevistas, en términos de van Deursen *et al.* (2017), se observa que los obstáculos están vinculados tanto con las habilidades digitales relacionadas con el medio (habilidades instrumentales y aptitudes técnicas) como con el contenido, en este caso las competencias para navegar y orientarse, en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

A nivel institucional, la ERE visibilizó el incipiente desarrollo de plataformas educativas en las facultades, así como de su apropiación por parte del cuerpo docente. Un ejemplo de esto es la falta o el uso limitado de las plataformas institucionales (Moodle), además hay que tener en cuenta que la mayoría de los docentes no contaba con una cuenta educativa. Gran parte de ellos aprendieron a usar el campus y otros entornos digitales al inicio de la pandemia, principalmente de manera autodidacta, mediante tutoriales, compartiendo con colegas y realizando cursos específicos en las facultades⁵: "Una chica que ya lo había usado antes nos explicó (...) al equipo docente. Pero no hubo una capacitación oficial por parte de la facultad para que usemos el campus" (M, A, EXACTAS).

La edad se destaca en varios testimonios como un factor importante entre los docentes que más contribuyeron en la implementación de las tecnologías digitales. Los docentes más jóvenes se encargaron de tareas como la digitalización de materiales, la selección de plataformas, el contacto con los estudiantes y la capacitación de sus colegas en el uso de diversas tecnologías.

Asimismo, las estrategias de enseñanza adoptadas resultaron heterogéneas en función de las características y posibilidades de cada facultad, carrera y, sobre todo, de cada cátedra y docente en particular. Sin directrices precisas sobre aspectos didácticos y organizativos y sin formación específica en ello, los docentes realizaron un esfuerzo por virtualizar rápidamente las materias. De esta forma, ante la emergencia se produjo una hibridación de plataformas comerciales y educativas (Artopoulos & Huarte, 2022), que se plasmaron por medio de cuentas individuales comerciales de docentes o creadas *ad hoc* por las cátedras.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la efectividad de estas prácticas varió según la propuesta de cada cátedra y su experiencia previa en la utilización de tecnologías digitales:

Muchas cátedras le pusieron mucho esfuerzo y se notó mucho más que ya utilizaban (...) otros métodos de enseñanza y las cátedras que tuvieron de buenas a primeras (...) que aprender los mecanismos (...) algunos se adaptaron mucho más fácil y rápido y otros que no. (GF, FSOC)

Además, las estrategias se repensaron y mejoraron con la experiencia y el paso de los cuatrimestres. En general, se polarizaron entre aquellos docentes que buscaron recrear la presencialidad, mediante plataformas de videollamadas en las clases sincrónicas —especialmente Zoom y Meet—; y los docentes que optaron, especialmente al inicio de la pandemia, por subir la bibliografía al campus virtual en lugar de impartir clases sincrónicas y/o compartir clases grabadas o escritas asincrónicas.

Aunque los estudiantes valoraron las clases sincrónicas, enfrentaron dificultades adicionales a los problemas de conectividad y espacio para cursar. En general, destacaron la dificultad para hacer preguntas en clases sincrónicas debido a la cantidad de alumnos y la atención dividida del docente entre la clase y el chat. También, algunos estudiantes mencionaron el cupo limitado en las plataformas, lo que impedía que todos pudieran ingresar. Para solucionar esto, algunos docentes optaron por combinar las videollamadas con otra plataforma y transmitir las clases en vivo por YouTube. Si bien esta plataforma de video permite el seguimiento sincrónico de la clase, a través de ella no se podían realizar preguntas. Pese a estas dificultades, los estudiantes valoraron positivamente estas clases, así como que fueran grabadas y compartidas para poder acceder al contenido libremente. A su vez, del relato de las experiencias emergen los diferentes usos que les dieron a las plataformas de videollamadas, como herramienta para el dictado de clases expositivas (teóricos) y la utilización de salas para el trabajo en pequeños grupos (prácticos).

Ahora bien, no solo los docentes tuvieron que aprender sobre la marcha cómo utilizar las diferentes herramientas digitales. Algunos estudiantes tampoco contaban con los conocimientos suficientes para su uso, lo cual representó un esfuerzo extra para poder sostener la cursada, asimismo coinciden en que los aprendizajes se vieron comprometidos, especialmente en modalidad taller o laboratorio: "Estudié indumentaria... el taller se perdió totalmente con que sea virtual, se pierde mucho la práctica" (GF, FADU).

En física los laboratorios más o menos se adaptaron bastante bien... algunos mejor que otros, pero (...) los que necesitan equipos bastante avanzados te perdías de armar el experimento y más que nada analizabas datos viejos que alguien ya había tomado. (GF, EXACTAS)

Estas dificultades para enseñar contenidos prácticos motivaron a los docentes a buscar formas alternativas de enseñarlos en la virtualidad, incorporando recursos digitales disponibles o creando los propios: "Nosotros tenemos una muestra de un meteorito (...) y eso se reemplazó por un sitio de internet que tienen un microscopio virtual" (F, A, EXACTAS); "[El ayudante] le encontró la vuelta a salir al campo y grabar, o salir aunque sea al pasillo de la facultad, al jardín de la facultad y grabar videos y mostrar las plantas" (F, P, FAUBA); "En mi materia Ecología Acuática los chicos interactúan con la vegetación, con los microorganismos, y llevar todo eso a la virtualidad fue muy difícil" (M, A, FAUBA).

También se incorporaron plataformas para posibilitar cierta dinámica de trabajo específica de la disciplina, como Miro, una pizarra colaborativa online que permite "tener una experiencia cercana a la mesa de taller".

En las carreras de Diseño, las Redes Sociales Digitales (RSD), como Instagram o Discord, fueron muy utilizadas para compartir principalmente imágenes — sean trabajos de alumnos o recursos de la cátedra— y para la comunicación con los estudiantes:

En pandemia se activó mucho una modalidad de que los pibes se armen un Instagram para la materia (...) y cierto contenido lo subían [ahí] (...) ciertas cosas animadas, entonces como que de repente, bueno, se armaba algo de compartir esas cosas que ellos iban subiendo. (...) Discord es como nuestra herramienta en diseño para comunicarnos. (F, A, FADU)

Los docentes no solo incorporaron conocimientos y desarrollaron habilidades para el uso de diferentes plataformas y entornos digitales, sino que además aprendieron a utilizar herramientas que les permitieron producir diversos contenidos digitales. En las entrevistas se encuentran referencias a usos creativos o novedosos de estas presentaciones, destacamos como ejemplo la creación de claves interactivas para identificar insectos desde el celular. Además, se utilizaron programas para producir recursos en diferentes soportes, como videos, grabaciones de audio, podcasts, etc.; lo cual supone conocimientos específicos para la grabación y edición de los contenidos.

Otras experiencias dan cuenta de la apropiación de tecnologías en las cátedras que permiten la programación y la creación de tecnologías propias, tal como se observa a continuación: "Me pasó que la materia central de la carrera no usó ningún campus ni nada, sino que creó su propia plataforma. Creó como un Facebook llamado 'Salón', donde podías subir las cosas" (GF 5, FADU).

Docentes más jóvenes (...) empezaron a hacer códigos o gráficos que se hacían en el pizarrón (...) a partir de códigos que se pueden programar (...) cosa de interiorizar de manera no obligatoria a los pibes a correr un código, modificar algún parámetro. (M, A, EXACTAS)

En síntesis, la velocidad sin precedentes con que docentes y estudiantes se mudaron hacia la enseñanza virtual y, con ello, la diseminación de las tecnologías digitales para uso educativo, en parte fue posible por la difusión y adopción previa de las plataformas en la vida de los universitarios. La mayoría de las experiencias se polarizaron en dos estrategias, una mayoritaria de reproducción de la presencialidad por videoconferencia y otra asincrónica, publicando contenidos y tareas en las aulas

virtuales o por correo electrónico. En ambos, se observa que los docentes adaptaron programas y evaluaciones, produjeron contenidos en distintos formatos y lenguajes, y realizaron usos y apropiaciones creativas de las tecnologías digitales, al tiempo que los estudiantes se apropiaron de esta forma de distribución de información y saberes innovando también en sus formas de aprender y colaborar con sus pares.

Comunicación y vínculos docente-estudiante: continuidades y cambios en la pospandemia

En este apartado indagamos sobre la comunicación y los vínculos socioafectivos entre docentes y estudiantes en las plataformas durante el aislamiento social, así como las continuidades o rupturas que se observan en la presencialidad. Como indicamos, gran parte de la interacción de los docentes con los estudiantes durante el aislamiento se realizaba utilizando los canales institucionales, como el campus virtual y el correo electrónico. No obstante, emergen de las narrativas diversas experiencias sobre el uso de RSD.

Investigaciones anteriores sobre el uso de RSD en el espacio educativo dan cuenta de la inquietud de los profesores por la pérdida de la autoridad (Yilmazsoy *et al.*, 2020) y la sobrecarga de tiempos y esfuerzos de trabajo (Molotsi, 2020). Por parte de estudiantes, el "peligro" autopercebido es mezclar la vida personal con la vida estudiantil/académica (Gómez-Hurtado *et al.*, 2018) y, del lado docente, la dispersión de los temas de la clase y la disminución de la privacidad (Suárez-Lantarón *et al.*, 2022).

Dichas problemáticas se advierten también en nuestra investigación. Las RSD son consideradas de índole personal y, por tanto, invasivas, informales y/o menos profesionales para vincularse con los estudiantes: "Me parece que las formas con estudiantes tienen que ser otras, entonces tampoco genero esta cosa de intercambio a través de Instagram, me parece poco profesional" (F, P, FAUBA); "Yo no usaba antes, no usé en pandemia, ni voy a usar grupos de WhatsApp compartido con estudiantes porque me parece invasivo (...) Si se quieren comunicar está el correo" (F, P, FSOC).

El uso de WhatsApp como canal de comunicación con estudiantes despertó opiniones diversas entre docentes, quienes en términos generales expresaron resistencia a utilizarlos por temas de privacidad, formalidad y por requerir una atención casi inmediata y a demanda. Entre los aspectos positivos mencionados por quienes sí lo utilizaron, se destacó la posibilidad de una comunicación más inmediata ante imprevistos del docente, una resolución más ágil de dudas y consultas, como también el disponer de otro canal de comunicación para enviar contenido de la asignatura como videos y audios. En algún caso percibieron que, si bien este tipo de comunicación generó más demanda de parte de los estudiantes hacia los profesores, a la vez, se pudieron generar lazos que perduraron después de la cursada. No obstante, este tipo de experiencia no fue la norma general, en tanto la mayoría de los docentes prefirió no participar de grupos con estudiantes.

De parte de los estudiantes también se percibió que el vínculo con algunos docentes que participaban de los grupos de WhatsApp era diferente a las posibilidades que ofrecían las otras vías de comunicación y que, en ese sentido, el vínculo con el docente se establecía en base a cómo permitía que se dé en ese contexto.

Si bien los docentes expresaron su interés por mantener la distancia con sus estudiantes, también coincidieron en procurar acercamientos —por fuera de la cursada y la comunicación académica— para contribuir a que no abandonaran la cursada. En este sentido, manifestaron haber estado más atentos al estado de ánimo de los alumnos debido, sobre todo, al contexto de aislamiento social, malestar y preocupación por la pandemia. En FADU, en algunas cátedras se utilizaron pizarras digitales como carteleras donde tanto estudiantes como docentes compartían contenidos digitales y se dejaban mensajes.

En líneas generales se dio lugar a intercambios más allá de lo académico —ya sea vía correo electrónico o durante las clases sincrónicas— que dan cuenta de un esfuerzo por parte de los docentes para construir mejores climas de trabajo ante el escenario general, además de contribuir a que los alumnos continuaran sus estudios: “En pandemia tratamos bastante de compartir cosas por fuera de la materia específica (...) películas, música, si había alguna cosa como un poco más abierta también porque, bueno, había un clima general medio bajón” (F, A, FADU).

Cuando mandé mails personalizados, en muchas respuestas me estaban explicando por qué no participaban y me daban razones extra educativas. Me hablaban de muertes de familiares, de problemas en el trabajo... Es interesante esto porque ahora que lo pienso, ese tipo de acontecimientos compartidos generalmente se dan por lo virtual, nunca me pasó en lo presencial. (M, A, FSOC)

Los estudiantes percibieron que sus docentes estaban realizando una labor que desbordaba los tiempos de la jornada habitual de un docente universitario antes de la pandemia: “A veces respondían en horarios muy tarde, como que no estaban haciendo muy bien la separación entre su vida profesional y personal, porque preguntaba y te respondían un sábado a la madrugada, feriados también” (GF, EXACTAS).

La tensión entre cercanía y distancia en los lazos entre docentes y estudiantes, a partir del uso de las plataformas, atraviesa todas las entrevistas. En el caso de las clases sincrónicas, coinciden que la no apertura de las cámaras por parte de los alumnos constituía una dificultad para la comunicación y el desarrollo del vínculo docente-estudiante, destacando sobre todo la importancia de la comunicación no verbal para establecer lazos y llevar adelante la clase. Lo mismo es señalado con respecto al uso de los micrófonos, dando cuenta de la menor participación del estudiantado en las clases en relación con la presencialidad. El no saber realmente cuántos estudiantes siguen la clase virtual, en qué condiciones lo hacen y cuáles son sus expresiones ante el desarrollo de la clase y los contenidos es percibido como una desventaja de la educación en plataformas digitales, en comparación con la presencialidad y las posibilidades que los gestos, las miradas y las expresiones tienen para el desarrollo de los lazos entre docentes y estudiantes.

En general, la presencialidad es percibida en términos positivos con respecto a la construcción de lazos más cercanos con los estudiantes. Por un lado, por su potencial para la construcción de vínculos más fuertes, cálidos y fluidos. Por otro lado, se destaca la posibilidad de entablar un vínculo más comprometido y un mayor conocimiento del alumnado: “Para mí, lo mejor es la presencialidad porque te permite muchas cosas que tienen que ver con el seguimiento, la implicación, la empatía...” (M, A, FSOC); “Da una dinámica y un conocimiento del alumno, un conocimiento del grupo y un intercambio que no se logra o no lo hemos logrado todavía en lo virtual” (F, A, FADU).

Entonces, mientras algunos docentes hicieron hincapié en cómo en las plataformas la percepción del otro no es la misma que en el cara a cara, otros destacaron diferencias en las maneras de interactuar con sus estudiantes y la dinámica de las clases. También existe una preocupación en torno a los cambios que podrían generar las formas de establecer los lazos docentes-estudiantes mediante las plataformas y las RSD, sobre todo en lo relacionado a la incorporación de parte de los estudiantes de los códigos institucionales, de normas tácitas de lo que implica ser un estudiante universitario, diferente del estudiante secundario.

Otros testimonios dan cuenta de que esta forma de vincularse en el contexto de la ERE pudo haber alterado las asimetrías entre docentes y estudiantes:

Por un lado, me parece que esto en algún sentido hizo las relaciones más horizontales (...) Las instituciones tienen sus roles y sus jerarquías que hay que aprenderlas, entonces quizá eso hace que, por ejemplo, cuando se presenten a un examen final no entiendan el grado de institucionalidad que implica esa situación, sea presencial o virtual. (F, P, FSOC)

De todas formas, muchas de las prácticas de vinculación con estudiantes ensayadas durante la ERE, como los grupos de WhatsApp, no se continuaron en la pospandemia, en gran parte debido a que estas estrategias implican un plus de trabajo para los docentes: "También en parte para los docentes esto implicó una cuestión de *on demand*, de que uno tuviera una sobrecarga de trabajo (...) En nuestro caso, esto del grupo de WhatsApp no continuó después de la pandemia" (F, A, FSOC).

En resumen, los docentes evidenciaron cierto acercamiento con sus estudiantes, lo que les permitió hablar de temas personales y extracurriculares. Esto implicó un esfuerzo por generar y mantener los vínculos. Aunque también muchos procuraron establecer cierta distancia y preservar la intimidad, la privacidad, así como cierta distancia en el rol docente. A su vez, se desprende de los relatos un mayor desconocimiento del estudiantado en general durante la ERE y la falta de continuidad del lazo docente-estudiante al finalizar la cursada virtual, con ciertas excepciones. Al igual que en la presencialidad, la relación más cercana con el estudiantado la tienen los docentes auxiliares a cargo de los prácticos.

Balance de la educación en (pos)pandemia y perspectivas a futuro

A pesar de la complejidad del escenario, la experiencia de la ERE es valorada por la comunidad educativa. Los docentes destacan aspectos negativos y positivos, reflejando ambas visiones en sus relatos. Entre los aspectos negativos, mencionan las condiciones de trabajo y la mayor carga horaria, que afectó a todos por igual sin importar su dedicación previa a la universidad. También, como hemos dicho en el apartado anterior, se resaltan las desventajas de la virtualidad, como la dificultad para mantener un vínculo social y el menoscabo de las relaciones interpersonales tanto entre docentes como con alumnos. La calidad de la enseñanza y el aprendizaje también se vio afectada, especialmente en las actividades prácticas. La incógnita de tener al alumno detrás de una pantalla, la falta de participación y las dificultades para trabajar en equipo fueron algunas de las dificultades observadas. Por último, la continuidad de los estudios de los alumnos, especialmente aquellos en los primeros años de su carrera, se vio dificultada como consecuencia de esta situación.

El balance positivo se vincula con el ahorro de tiempo y energía, al poder desempeñar el rol docente desde cualquier lugar, y los aprendizajes sobre entornos digitales adquiridos durante la pandemia. Una de las profesoras titulares de FADU expresó que "fue absolutamente positiva y necesaria". "Uno complementó un montón de cosas que sabía de la propia disciplina y las volcó a mostrarlas y divulgarlas en estas nuevas tecnologías", agregó. También se aprecia como saldo de la ERE la continuidad de las videoconferencias para reuniones docentes y el trabajo en equipo. Además, el trabajo al interior de los equipos de cátedra se enriqueció con nuevas experiencias de formación, ideas, materiales y recursos que se compartieron entre colegas.

En cuanto a los estudiantes algunos destacan que la adquisición de estas habilidades les cambió la forma de leer y estudiar y que prefieren las clases virtuales sincrónicas por su practicidad a la hora de tomar apuntes. Del mismo modo, se valora positivamente que la experiencia dejó prácticas de estudio y organización de reuniones entre estudiantes mediante plataformas de videoconferencia que antes no utilizaban.

Al igual que los docentes, una de las prácticas del estudiantado que se mantiene en la pospandemia es la reunión mediante videoconferencias. Este tipo de reuniones son utilizadas para darse apoyo y contención emocional a la hora de preparar entregas de trabajos prácticos grupales o individuales:

Teníamos una entrega y nos quedamos en *Meet* hasta las cinco, y hasta que no terminaban todos no nos íbamos. Se ponía música y se socializaba mucho (...) Son herramientas buenas, positivas que nos quedaron y que las seguimos usando, aunque no tengamos la necesidad de hacer videollamadas para vernos. (GF, FADU)

En retrospectiva, los alumnos valoran que se pueda acceder a las clases grabadas, sobre todo las teóricas, donde prima la exposición docente. Además, algunos señalan que la experiencia de visualizar las clases en cualquier momento del día o de la semana es preferible a la clase sincrónica, porque les permite controlar sus tiempos. Del mismo modo, aprecian la posibilidad de cursar varias materias en un mismo cuatrimestre, ya que el ahorro de tiempo por traslado físico permitió ampliar la cursada de materias por cuatrimestre, y/o disponer de más horas del día para realizar otras actividades, como tareas de cuidado y/o de trabajo en su hogar.

No obstante, el balance positivo o negativo depende de la carrera y materia que se haya cursado. En este sentido, para un estudiante de la Facultad de Ciencias Exactas de la carrera de Ciencias Geológicas, su experiencia en las materias más "prácticas" fue negativa:

La baja en el nivel de las carreras que necesitan mucha experiencia práctica, como nosotros, de contacto con rocas, con muestras, con microscopios, mientras que, para otro estudiante de la carrera de Diseño en Imagen y Sonido, la experiencia fue positiva, poder estar desde tu casa con auriculares y un buen sistema escuchando todos los trabajos prácticos. Acá nos ponemos con una computadora 80 monos escuchando un trabajo y los del fondo no escuchan, se entrecorta. (GF, FADU)

Sobre las transformaciones que ha dejado la experiencia de educación remota, los estudiantes están de acuerdo en que los docentes y las cátedras introdujeron el uso de plataformas digitales que antes no utilizaban para el dictado de clases y que se ha mejorado el uso del campus virtual. Sin embargo, al regresar a la dinámica de clases presenciales en el año 2022, algunos estudiantes encontraron que estos mismos

aspectos positivos no se tuvieron en cuenta a la hora de retornar a las facultades, lo que representa un retroceso en las modalidades de enseñanza universitaria: "Para mí fue como retroceder, porque todo lo bueno que se había ganado en la pandemia, al volver acá todos los días se perdió" (GF, FSOC).

En el balance general, los estudiantes también destacan aspectos negativos, en mayor cantidad que los positivos. Se percibe como una experiencia estresante, de agotamiento mental y físico, indiferenciada a veces de las otras actividades cotidianas que desarrollaron en sus hogares, como las tareas de cuidado, el trabajo, el esparcimiento y el estudio por fuera del momento de la cursada. La mención a la multiplicación de tareas en el mismo espacio, no poder contar con un lugar apropiado para el estudio, la alteración de los tiempos de cursada de las diferentes materias, la dificultad a la hora de encontrar momentos adecuados para la concentración es un común denominador. Todo ello sumado al contexto de aislamiento social y la ubicuidad de las pantallas.

El primer año de pandemia se diferencia del segundo año: los estudiantes mencionan que, a pesar de los aspectos negativos, se encontraron más preparados en lo que respecta a las dinámicas de cursada, inscripciones, habilidades digitales incorporadas, organización y canales de comunicación con docentes, y percibieron que los docentes también lo estaban. Sin embargo, para algunos estudiantes el segundo año de pandemia agudizó su agotamiento físico y mental. La dinámica y actitud que adoptaron en el primer año no se sostuvo durante el segundo: "A mí lo que me pasó fue que el primer año todo bien, pero el segundo ya no, ya estaba re podrido, fue muy agotador dos años encerrado" (GF, FSOC).

Respecto de los vínculos con sus compañeros, hay acuerdo en afirmar que durante los dos años sin presencialidad las relaciones sociales entre estudiantes se empobrecieron: aparecen en sus relatos frases comunes como "nada reemplaza el contacto humano". En algunos casos, las formas de interacción y comunicación con sus docentes cambiaron desde entonces:

Actualmente tenemos al jefe de la cátedra en un grupo de estudiantes, a nosotros no nos copa mucho que esté porque a veces criticamos la materia, sus acciones y el chabón está ahí y manda textos y manda cosas. Como grupo que creás no lo podés obviar, porque él tiene el link, entonces, es como raro, si lo eliminás, quedas re mal. (GF, FADU)

Para cerrar, a los estudiantes les resulta difícil imaginar una UBA distinta a la de la actualidad: "Igual, exactamente igual, no me imagino ninguna diferencia, la verdad (...) Es como, quizás unas cosas están bien y se van a dañar otras y así..." (GF, FADU). Sí subyace el deseo de que se adapte a una modalidad de cursada que no sea totalmente presencial, sino más bien híbrida con modalidades a distancia. Consideran que esta forma de cursar las carreras es algo que tarde o temprano pasará en la UBA y que este cambio, aunque ahora no lo puedan imaginar, vendrá de la mano de la incorporación de otras tecnologías digitales a las modalidades de enseñanza.

A modo de cierre

En este trabajo describimos y analizamos los principales componentes que envolvieron la educación universitaria en la UBA durante la pandemia y las

experiencias pedagógicas de docentes y estudiantes, así como sus percepciones sobre los lazos forzosamente virtualizados y el balance del periodo, en diálogo con la vuelta a la presencialidad. Este recorrido atraviesa las dimensiones institucionales/ organizacionales, pedagógicas, culturales y socio-afectivas que forman parte del problema en estudio.

Una primera dimensión ineludible es la institucional, por un lado, el tamaño de la UBA, su nivel de complejidad administrativa y el exiguo desarrollo tecnológico no obraron a favor, al menos en el inicio del aislamiento social. De allí que el sostenimiento de las clases recayó en docentes y estudiantes, con el apoyo de autoridades y personal no docente de cada facultad. Con más distancia que el cuerpo docente, los estudiantes consideran que la universidad se adaptó rápido a la modalidad virtual y lo atribuyen a los esfuerzos de su carrera/departamento y, en particular, de las cátedras. Esta observación se encuentra en relación con el predominio de la estructura de cátedras que poseen amplios márgenes de autonomía para tomar decisiones didácticas y para el dictado de sus asignaturas. Pero, además, sobresale la heterogeneidad de las facultades en cuanto al desarrollo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, decisiones que en general están relacionadas con la importancia asignada por las autoridades y los recursos, pero también de su cuerpo docente, puesto que la capacitación —que la UBA ofrece por medio del Centro de Innovaciones en Tecnología y Pedagogía (CITEP)— debe realizarse fuera del horario laboral y la sobrecarga de trabajo, además impago, no comenzó con la pandemia. Por otra parte, la estructura marcadamente piramidal, con una base amplia compuesta por cargos de baja categoría y dedicación y una cúspide reducida de profesores con los más altos cargos, acentuó la desigualdad entre los y las docentes.

Asimismo, la transición sociotécnica hacia la plataformización de la educación pública se produjo de manera disruptiva y, por lo tanto, en gran parte condicionada por la oferta comercial sin la posibilidad de evaluar acerca del uso de plataformas y herramientas que condicionan las posibilidades pedagógicas. Como advierte Van Dijk (2016), las plataformas configuran constructos tecnoculturales pero también estructuras socioeconómicas. Con todo, el uso y conocimiento de plataformas, sobre todo privadas, por parte de la comunidad universitaria y su gran esfuerzo, favoreció la rápida adaptación a la modalidad virtual.

La sistematización, actualización y generación de contenidos con diversos lenguajes y formatos, y los usos creativos de las tecnologías e innovaciones pedagógicas de los docentes conforman uno de los saldos más importantes del periodo de la ERE, aunque aún es difícil evaluar si se continuará en este sendero o formará parte del repositorio de las cátedras.

Al mismo tiempo que la hibridación de las plataformas benefició fuertemente a la educación remota, estudiantes y docentes también le colocaron un límite que tiene que ver con aspectos simbólicos y la cultura de la universidad: los roles de docentes y estudiantes, la distancia necesaria entre ellos, además de la preservación de la intimidad. Los vínculos establecidos por medio de las RSD, salvo algunas excepciones como grupos de WhatsApp, fueron los primeros en desaparecer con la presencialidad en las aulas.

Por otra parte, se indagó en la investigación sobre la relevancia de la dimensión socioafectiva en el entramado de docentes y estudiantes. Tanto unos como otros señalaron se vio muy afectada por la virtualidad: los estudiantes prefieren la modalidad

de enseñanza presencial en la UBA, aprecian el contacto con otros estudiantes, la dinámica y riqueza de contenidos de las clases presenciales (sean estas teóricas o prácticas) y la relación que pueden establecer con los docentes.

De cualquier forma, encontramos aspectos valorados positivamente de las clases virtuales que desarrollamos en el apartado sobre los balances de la experiencia en pandemia, en algunos casos contradictorios. En este sentido retomamos el punto de inicio de este artículo, sobre el futuro de la educación universitaria y los cambios que atraviesan sus instituciones.

Existen coincidencias entre organismos internacionales, nacionales y el CIN acerca de que el proceso de virtualización de la educación universitaria constituye un proceso irreversible que obligará a todas las universidades a adoptar modelos híbridos o combinados de educación presencial y a distancia. En ese sentido, se destaca la necesidad de implementar un enfoque complementario entre el uso de plataformas y los contenidos educativos como, asimismo, replantear el rol de las plataformas propiamente educativas, principalmente los campus virtuales, que no tuvieron protagonismo durante la pandemia.

Sin embargo, la vuelta a las clases presenciales en la UBA aún no está ofreciendo nuevas modalidades educativas, como señalan docentes y estudiantes se perciben pocos cambios respecto a modos híbridos de dictado de clases o a la creación de nuevos entornos digitales. Se mantienen algunos rasgos de la educación remota, en parte porque los docentes desean mantener y acrecentar las experiencias y el aprendizaje que sobre las tecnologías digitales obtuvieron en la pandemia. Sin duda, la estructura de la UBA, cimentada en 200 años de existencia, no es fácil de transformar y requiere tiempo. De hecho, los alumnos recrean una imagen de universidad inmutable a lo largo del tiempo y perciben que los cambios vendrán de la mano de las tecnologías digitales y no de decisiones institucionales tomadas por la misma UBA.

Este artículo es parte del desarrollo de una investigación más amplia, queda pendiente la profundización del análisis por unidad académica y disciplina, edad y género, tanto de los docentes como de los estudiantes y de las autoridades de las facultades y representantes de los centros de estudiantes.

Para finalizar, se dejan abiertas preguntas en relación con los desafíos y oportunidades que posibilitan los nuevos escenarios: la educación híbrida, la desaparición del espacio áulico tradicional, el avance de las plataformas educativas y la inteligencia artificial ¿pueden contribuir a la inclusión/exclusión estudiantil en la universidad?, ¿en qué medida afectan al derecho a una educación universitaria pública y de calidad?, los cambios temporales y espaciales de los formatos híbridos ¿favorecen al trabajo docente y las prácticas de estudio y aprendizaje de estudiantes universitarios o, por el contrario, los perjudica?

Notas

¹ En agosto de 2022 el CIN formuló la Resolución N°1716/22 que propone a las universidades líneas de acción tendientes a revisar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las normativas, las políticas curriculares, la formación docente, el acceso a bibliografía y la conectividad.

² Proyecto de Investigación "Internet y Universidad: nuevas formas de sociabilidad entre docentes y estudiantes de la UBA a través de las plataformas digitales", Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales (2023). Financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA.

³ Estos estudios permitieron conocer el estado de situación de la UBA y de su comunidad en pandemia.

⁴ Departamento de Información Universitaria de la Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Argentina.

⁵ Las citas extraídas de las entrevistas se identifican por el género (Femenino o Masculino), la jerarquía académica (Profesor/a o Auxiliar docente) y la unidad académica (EXACTAS, FADU, FAUBA, FSOC) del docente. En tanto en los fragmentos seleccionados de las narrativas de los estudiantes en los grupos focales se registra como GF y la Facultad de pertenencia.

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

La conceptualización del trabajo científico fue realizada por Silvia Lago Martínez, Romina Gala y Flavia Samaniego. El diseño metodológico de la investigación lo llevó a cabo Silvia Lago Martínez. La curación de los datos estuvo a cargo del Equipo Sociedad, Internet y Cultura (ESIC), del cual las autoras forman parte. Del mismo modo, la investigación y la recopilación de datos estuvieron a cargo del ESIC. Silvia Lago Martínez dirige el equipo, mientras que Romina Gala y Flavia Samaniego se desempeñan como investigadoras en formación. La gestión y coordinación del proyecto, y la planificación y ejecución de la investigación estuvieron a cargo de Silvia Lago Martínez. La interpretación y análisis formal estuvo a cargo de las tres autoras de este trabajo. La redacción y revisión del manuscrito fue realizada por Silvia Lago Martínez, Romina Gala y Flavia Samaniego. Las tres autoras revisaron y aprobaron el contenido final.

Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponibles para su uso público. Los datos de la investigación estarán disponibles para los revisores, si así lo requieren.

Financiamiento:

La investigación que da origen al presente trabajo contó con el financiamiento de la Universidad de Buenos Aires, a través de su programa de fomento a Proyectos de Investigación y Desarrollo en Áreas Estratégicas con Impacto Social (PIDAE).

Referencias

- AMADO, S., & GALA, R. (2019). Brecha digital, inclusión y apropiación de tecnologías: Un breve recorrido por sus diferentes conceptualizaciones. En S. Lago Martínez (Ed.), *Políticas públicas e inclusión digital: Un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento* (pp. 41-63). Teseopress; Instituto Gino Germani.
- ANDRÉS, G., & SAN MARTÍN P. (2022). Actitudes, habilidades y expectativas de profesores sobre la virtualización educativa durante la pandemia. *Sociología y Tecnociencia*, 12(2), 51-72. <https://doi.org/10.24197/st.2.2022.51-72>
- ARTOPOULOS, A., & HUARTE, J. (2022). Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina. Políticas, pedagogías y plataformas. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 107-130. <https://doi.org/10.26489/rvs.v35i51.5>
- BORDIGNON, F., & DUGHERA, L. (2023). Tecnologías digitales, docentes y estudiantes a comienzos del Covid-19. Pistas para la educación superior a por venir. *Espacios en blanco*, 1(33), 173-184.
- COICAUD, S., MARTINELLI, S., & ROZENHAUZ, J. (2021). Recapacitando acerca de la capacitación docente en tiempos de virtualización. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 99-107. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36314>

- CRUDER, G., CICALA, R., & BERGOMÁS, G. (2021). Plataformas y lenguajes: reflexiones en pandemia pensando el futuro. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 25-35. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36283>
- GENDLER, M., MÉNDEZ, A., SAMANIEGO, F., & AMADO, S. (2018). Uso, apropiación, cooptación y creación: Pensando nuevas herramientas para el abordaje de la Apropiación Social de Tecnologías. En S. Lago Martínez, A. Álvarez, M. Gendler & A. Méndez (Eds.), *Acerca de la apropiación de tecnologías: Teoría, estudios y debates* (pp. 49-60). Ediciones del Gato Gris.
- GÓMEZ-HURTADO, I., GARCÍA PRIETO, F. J., & DELGADO-GARCÍA, M. (2018). Uso de la red social Facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio integrado sobre percepciones. *Perspectiva Educativa*, 57(1), 99-119. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.645>
- GONZÁLEZ, F., & MORRIS, M. B. (2022). La docencia universitaria en pandemia: reconfiguraciones en el tiempo y en el espacio de trabajo. *Entramados y Perspectivas*, 12(12), 311-339. <http://hdl.handle.net/11336/206488>
- GUTIÉRREZ, E., MARTÍN J., & ROCCHIETTI, R. (2022). La opinión de estudiantes universitarios en tiempo de pandemia. *Revista Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 9(2), 79-84.
- LAGO MARTÍNEZ, S. (2021). La universidad argentina en tiempos de Covid-19. En R. Cabello (Org.), *Educação no Ambiente Tecnocultural* (pp. 129-140). EDUFPI-Salthe.
- LAGO MARTÍNEZ, S., MÉNDEZ, A., & GENDLER, M. (2017). Teoría, debate y nuevas perspectivas sobre la apropiación de tecnologías digitales. En R. Cabello & A. López (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 75-86). Ediciones del Gato Gris.
- LION, C., SCHKPETTER, A., & WEBER, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 36-48. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36284>
- MACCHIAROLA, V. (Coord.) (2022). *La educación universitaria pública en la pandemia por COVID-19. Políticas, prácticas y actores*. UniRio editora.
- MAGGIO, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 203-217. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v10.n2.34097>
- MOLOTSI, A. R. (2020). The university staff experience of using a virtual learning environment as a platform for e-learning. *Journal of Educational Technology & Online learning*, 3(2), 133-151. <https://doi.org/10.31681/jetol.690917>
- NOSIGLIA, M. C., & ANDREOLI, S. (2022). *Brecha digital: articulaciones institucionales, estrategias de formación inmersivas y contextos de innovación* (Documento de Trabajo N° 64). Fundación Carolina. <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT64>
- NOSIGLIA, M. C., & FUKSMAN, B. (2022). Los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia y desde la perspectiva de los académicos: el caso de la Universidad de Buenos Aires. *RAES*, XIV(25), 121-137.

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- PEIRONE, F., DUGHERA, L., & BORDIGNON, F. (2019). Saberes tecnosociales emergentes. Hacia una propuesta de estudio. En S. Finkelievich, P. Feldman, U. Girolimo & B. Odena (Comps.), *El futuro ya no es lo que era* (pp. 257-278). Teseopress.
- PIRELLA, M. P., & BORGABELLO, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 1-13. <https://doi.org/10.24215/24690090e049>
- SANDOVAL, L. (2019). La apropiación de tecnologías en América Latina: una genealogía conceptual. *Virtualis*, 10(19), 1-19.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (2021). Plan de Virtualización de la Educación Superior, Ministerio de Educación. www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/06/presentacion-planvesii.pdf
- SUÁREZ-LANTARÓN, B., DEOCANO-RUIZ, Y., GARCÍA-PERALES, N., & CASTILLO-RECHE, I. S. (2022). The Educational Use of WhatsApp. *Sustainability*, 14, 10510. <https://doi.org/10.3390/su141710510>
- VAN DEURSEN, A. J. A. M., VAN DIJK, J. A. G. M., & PETERS, O. (2017). Habilidades digitales relacionadas con el medio y el contenido: La importancia del nivel educativo. *Panorama Social*, 25, 137-152.
- VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno.
- YILMAZSOY, B., KAHRAMAN, M., & KÖSE, U. (2020). Negative Aspects of Using Social Networks in Education: A Brief Review on WhatsApp Example. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 3(1), 69-90. <https://doi.org/10.31681/jetol.662746>