

Uso de aplicaciones de mensajería instantánea basadas en telefonía celular en Educación Superior

The use of mobile phone-based instant messaging apps in higher education

Daniela Abrigo¹, Melisa Mandolesi^{2,3}, Ana Borgobello^{2,3}

¹ Universidad Tecnológica Nacional, Rosario, Argentina.

² Universidad Nacional de Rosario, Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación (UNR-CONICET), Rosario, Argentina.

³ Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Psicología, Rosario, Argentina.

danielacabrigo@gmail.com, mandolesi@irice-conicet.gov.ar, borgobello@irice-conicet.gov.ar

Recibido: 15/03/2023 | Aceptado: 19/05/2023

Cita sugerida: D. Abrigo, M. Mandolesi, A. Borgobello, "Uso de aplicaciones de mensajería instantánea basadas en telefonía celular en Educación Superior," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 35, pp. 47-57, 2023. doi:10.24215/18509959.35.e6

Esta obra se distribuye bajo **Licencia Creative Commons CC-BY-NC 4.0**

Resumen

En el presente estudio se indaga en las formas en que las aplicaciones de mensajería instantánea basadas en telefonía celular se han incorporado progresivamente a las prácticas educativas en Educación Superior y qué sucedió con este proceso durante la pandemia de COVID19. Los objetivos fueron indagar acerca del uso de aplicaciones de mensajería en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante los años 2020 y 2021 en docentes de nivel universitario de la ciudad de Rosario; examinar motivos, representaciones y valoraciones de las experiencias docentes con relación al uso de estas aplicaciones; y comparar opiniones sobre las posibles implicancias del uso de las aplicaciones. Se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas a una muestra de 201 docentes de universidades públicas y privadas. Se realizó un análisis estadístico descriptivo de las preguntas cerradas y un análisis de contenido de las preguntas abiertas. Se concluye que, si bien las aplicaciones de mensajería instantánea fueron un importante medio de comunicación antes y después de la pandemia, el uso que se hizo de las mismas no puede considerarse educativo en términos constructivistas, sin embargo, con la apropiada formación y apoyo institucional podrían convertirse en una herramienta educativa privilegiada.

Palabras clave: TIC; Universidad; Apps; Docencia.

Abstract

This study investigates the ways in which mobile phone-based instant messaging applications have been progressively incorporated into educational practices in Higher Education and what happened to this process during the COVID19 pandemic. The objectives of this work were to inquire about the use of messaging applications in the teaching and learning processes during the years 2020 and 2021 in university-level teachers in the city of Rosario; examine reasons, representations and assessments of teaching experiences in relation to the use of these applications; and compare opinions about the possible implications of using the applications. A questionnaire with closed and open questions was applied to a sample of 201 teachers from public and private universities. A descriptive statistical analysis of the closed questions and a content analysis of the open questions were performed. It is concluded that although instant messaging applications were an important means of communication before and after the pandemic, the use made of them cannot be required educational in constructivist terms, however, with appropriate training and institutional support they could become a privileged educational tool.

Keywords: ICT; University; Apps; Teaching.

1. Introducción

El uso de aplicaciones de mensajería instantánea basada en telefonía celular en los procesos de enseñanza y aprendizaje se presenta como objeto privilegiado de estudio al hacer foco en las profundas transformaciones que ha atravesado la educación en los últimos años. En este sentido, desde marzo de 2020, con la declaración de la pandemia de la COVID19 por la Organización Mundial de la Salud, numerosos Estados declararon emergencia con subsiguientes confinamientos, aislamientos y/o distanciamientos sociales. En Argentina, se aprobó el Decreto 297/2020 de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y a partir de allí el Ministerio de Educación recomendó a las instituciones de educación superior que ajustasen las condiciones en que se desarrollaba la actividad académica a la emergencia sanitaria [1].

En este marco, se comenzó un recorrido hacia novedosas maneras de pensar la educación en entornos virtuales. Así, gran parte de los cuerpos docentes se acercó por primera vez a dispositivos tecnológicos con el fin de dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de virtualización forzosa. Aunque los más comunes fueron las computadoras de mesa, las tablets y las notebooks, en algunos casos, el medio de comunicación elegido fue el teléfono celular [2].

Durante los últimos años, el uso de teléfonos móviles inteligentes (smartphones) ha ido aumentando en la vida de las personas. La fácil transportación de este tipo de dispositivo lo ha convertido en un elemento clave de la *sociedad en red* [3]. De esta forma, las tecnologías digitales, en general, y las móviles, en particular, se han introducido paulatinamente en los espacios educativos generando una lenta transformación de los métodos tradicionales de enseñanza [4]. Si bien previo a la pandemia la penetración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las prácticas educativas era escasa, existe consenso en afirmar que a partir de la pandemia las mismas se convirtieron en las herramientas clave para dar continuidad a la enseñanza [5][6].

1.1. TIC en Educación Superior

Numerosos cambios sociales y culturales se vinculan con los cambios tecnológicos que se desarrollan a velocidades y complejidad cada vez mayores [7]. El ámbito de la educación no permanece ajeno a estas transformaciones y allí surgen constantemente reflexiones y preguntas acerca de la relación que se establece entre TIC y procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la mediación de tecnologías desde una incorporación basada en la visión constructivista de la educación posibilita el pasaje de una perspectiva basada en aprender de la tecnología hacia un aprender con la tecnología, un pasaje de comprender al estudiantado como receptores pasivos de información mediada por los diferentes recursos tecnológicos a darle un rol activo en la

construcción del conocimiento, incorporando a las TIC al interior del proceso, como un elemento más [8].

Las tecnologías han ido evolucionando y acompañando la docencia desde sus orígenes. Desde tizas, pizarrones, láminas, filminas, videos hasta contenido de internet. Cada avance tecnológico, al incorporarse al ámbito educativo, busca los mismos objetivos: simplificar la labor docente y ayudar a la comprensión estudiantil, en especial en las temáticas más complejas [9].

En las últimas décadas, se observó un acrecentamiento en la individualización de las pantallas y los consumos [10]. Las TIC avanzan y hacen más amigable su usabilidad eliminando el requerimiento de habilidades especiales. A partir de esto, la conexión entre tecnología y pedagogía se vuelve inevitable. Sin embargo, para que la inclusión sea efectiva y la transformación que la acompaña sea acorde, debe ser acompañada por un cambio cultural en los procesos educativos que tienda hacia nuevas funciones, roles y responsabilidades tanto del rol docente como estudiantil [6].

Para el enfoque constructivista de la educación [8], la utilización apropiada de la tecnología facilita interacciones que promueven la construcción del conocimiento. Esto se encuentra relacionado con un diseño psicopedagógico adecuadamente definido, que oriente las interacciones educativas que se llevan a cabo a través de los medios tecnológicos. Este diseño requiere que se considere la interactividad que ofrecen las TIC y se realice un análisis de las relaciones educativas que se producen como resultado de la conjunción de los intercambios comunicativos y de las interacciones en los procesos enseñanza y aprendizaje [11].

El diseño pedagógico y el estímulo para la utilización de herramientas tecnológicas forman un proceso inherente a las propias prácticas educativas. Los diseños tenopedagógicos se basan en el estudio de dos dimensiones: el nivel tecnológico y el pedagógico. En relación con el primero se seleccionan las herramientas tecnológicas que se utilizarán, como las plataformas virtuales, los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), recursos multimedia, aplicaciones de software, etc. El segundo nivel es el diseño pedagógico, en el cual se consideran las características de las herramientas tecnológicas para evaluar sus límites y capacidades en las actividades [12]. En relación a esto, se diseñan las e-actividades, las cuales además de ir dirigidas al aprendizaje y aplicación del contenido, también abarcan procesos que buscan fomentar la motivación y socialización entre estudiantes.

Uno de los elementos básicos del triángulo interactivo planteado por el enfoque constructivista es el rol docente. Asimismo, diversos estudios postulan su centralidad para la innovación educativa y la incorporación de diferentes estrategias y recursos vinculados a las TIC [13] [14] [15]. En este sentido, para que las TIC hagan un ingreso potente en los proyectos pedagógicos, es insuficiente su mera presencia en la comunicación con el cuerpo estudiantil, sino que se vuelve necesario comprender las relaciones y usos

de las diferentes tecnologías en interacción con los proyectos desde una visión crítica.

1.2. TIC, educación y pandemia

Como se ha planteado previamente, los fenómenos sociales de mayor escala se interrelacionan profundamente con los fenómenos educativos. A continuación, se presentan tres momentos histórico-sociales diferenciados: previo a la pandemia, durante la pandemia, situación actual y pospandemia y se caracterizan en torno a la incorporación de TIC en educación superior haciendo especial hincapié en las aplicaciones de mensajería instantánea basada en telefonía celular.

1.2.1. Previo a la pandemia

Con anterioridad a la pandemia de COVID19 de 2020 y la consiguiente virtualización de la educación, los EVEA ya eran estudiados en profundidad desde diversas disciplinas. Diferentes especialistas destacaron que las universidades argentinas eran poco ágiles en la integración de TIC [16] y que el escenario de la educación superior resultaba poco favorecedor hacia el uso de las mismas [13]. Al mismo tiempo, otras líneas de estudios sostenían que estas tecnologías eran fundamentales en los procesos de formación e innovación en la universidad.

En esta línea, y en el contexto prepanidéxico, incorporar TIC a las universidades se consideraba una oportunidad para cambiar los objetivos educativos, apuntar a la formación de estudiantes capaces de enfrentarse a la sociedad de la información, ayudando a que sean capaces de construir conocimiento de valor y a manejar la información de manera eficaz y responsable [18].

Asimismo, aun cuando las plataformas educativas y las distintas aplicaciones eran generalmente propuestas docentes o institucionales, existe un gran porcentaje de tecnologías que ingresó sin permiso a las aulas con el estudiantado y sus teléfonos celulares [19]. Esto llevó a reconocer la importancia de indagar acerca de los recursos digitales disponibles y a profundizar en el estudio de efecto de la virtualidad en las formas de comunicarse de las generaciones más jóvenes. De esta manera se vislumbró que un cambio que provenía del exterior del sistema educativo podía causar un impacto positivo en la vida académica [19].

La incorporación de teléfonos celulares en el proceso educativo generó transformaciones en la metodología que la educación tradicional venía utilizando [20]. En algunos casos se referenciaron ciertos riesgos derivados del uso intensivo del teléfono entre los que se destacaban los riesgos psicológicos, sociológicos, cyberbullying, inconvenientes sociales, familiares y académicos, entre otros.

En otra línea, se planteó que las actividades con el teléfono celular conectaban con cada estudiante de manera individual [21], le permitían vivir su propia experiencia con la asignatura y participar activamente, interactuar, sintiéndose parte de un ambiente percibido como conocido,

lo que posibilitaba vivirlo como parte de un grupo donde se puede seguir teniendo un comportamiento virtual estando presente [17].

En relación con las aplicaciones de mensajería instantánea, algunos estudios planteaban que brindaban la oportunidad de intercambiar materiales con facilidad [22] y que favorecían el aprendizaje colaborativo y, al mismo tiempo, permitían que el estudiantado cumpla con las obligaciones académicas, manteniendo el contacto entre pares y docentes, facilitando la participación grupal y personalizada [23]. En este sentido, se observó que quienes utilizaban aplicaciones de mensajería instantánea tenían mayor facilidad para trabajar en equipo [24] y mantener relaciones interpersonales [25].

1.2.2. Durante la pandemia

La pandemia por COVID19 precipitó importantes modificaciones en el ámbito de la educación superior y profundizó de manera acelerada la incorporación de las TIC en el mismo. Entre los diversos cambios resaltan los nuevos roles asumidos por el claustro docente [26] a partir de la virtualización de la educación. Además de las profundas reflexiones que posibilitó la experiencia de incorporar mensajería instantánea con la intención de generar un sistema de comunicación estable, seguro y consistente dado que "el aula [virtual] suele caerse" [26].

Entre las herramientas y recursos comunicacionales más utilizados por los equipos docentes para interactuar con el estudiantado durante la pandemia, se encontraron las llamadas de teléfono, el correo electrónico, aplicaciones de comunicación instantánea, videollamadas y redes sociales [27]. Para el dictado de las clases durante el período de confinamiento las Notebook y PC de escritorio fueron las más utilizadas, seguidas de un importante porcentaje de docentes que utilizó teléfonos celulares [2].

La organización de tareas y el establecimiento de vínculos docente-estudiante durante la pandemia plantearon el uso de una aplicación de mensajería instantánea como uno de los medios principales para las consultas a docentes de parte del estudiantado. Además, esta aplicación fue el principal medio de comunicación entre pares estudiantes durante el cursado [28], permitió la resolución de ejercicios o la preparación para exámenes [29]. Además, fue asociado a beneficios vinculados a la oralidad y a los *apuntes orales* que permitían las notas de voz [29].

Según lo planteado, el uso de aplicaciones de mensajería instantánea basadas en telefonía celular permitió la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje incluso cuando no se contaba con conectividad adecuada. Además, en algunos contextos, en un grupo familiar no se cuenta con una computadora por persona y el teléfono móvil fue útil al momento de mantener la comunicación, no solo ante la ausencia de internet, sino también de otros dispositivos tecnológicos en el hogar [28].

1.2.3. Escenario actual

Después de dos años lectivos virtuales en la mayor parte de las universidades argentinas, en el año 2022, se comenzó a

organizar de manera paulatina el regreso a la presencialidad. A principios del año 2023, la gran mayoría de las carreras e instituciones concebidas originalmente como presenciales, retomaron al 100% esta modalidad. En algunos casos, se observó que en los documentos oficiales son escasas las menciones de complementariedad o hibridación, en cambio, aparecen más oposiciones entre ambos términos [30].

Frente al panorama de pospandemia y desde líneas de investigación interesadas en la inclusión de TIC en educación, se resaltaron propuestas híbridas y estrechamente vinculadas con los planteos de la Educación a Distancia (EaD). Se propuso la bimodalidad en cuanto a la complementación de actividades presenciales y actividades a desarrollarse en EVEA de manera sincrónica y asincrónica [1]. Ya desde antes de la pandemia, en relación con modelos híbridos de enseñanza, se sostenía que el incremento en el uso de TIC en educación superior suponía el aumento en la implementación de la enseñanza híbrida, algo que conllevaría una redefinición de los modelos de enseñanza y aprendizaje, de roles y actividades [31] Boelens et al. (2016).

A posteriori de la pandemia parecen haberse puesto en entredicho los roles tradicionales de docente y estudiante, lo que exige la reconstrucción de la labor docente. La docencia se encuentra frente a una importante decisión: conservar algunos aspectos culturales tradicionales que definían a las prácticas educativas universitarias o incorporar aspectos culturales innovadores propios del contexto actual [6]. Esto, si bien se relaciona con la posibilidad de innovación en el rol docente y con resistencias propias de cada persona, también se halla vinculado con la capacidad de cambio institucional y su formalización en reglamentos y normativas.

Tomando en consideración lo desarrollado hasta aquí, se consideró relevante indagar en las formas en que las aplicaciones de mensajería instantánea como medio de comunicación digital privilegiado desde hace varios años se han incorporado progresivamente a las prácticas educativas. Desde una visión constructivista, en la que el conocimiento se construye a partir de sujetos activos, socialmente situados y en interacción con sus contextos, resulta de suma importancia la exploración de las implicaciones que la incorporación de estas TIC puede poseer sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel universitario.

Los objetivos de este trabajo fueron (1) indagar acerca del uso de aplicaciones de mensajería instantánea basada en telefonía celular en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante los años 2020 y 2021 en docentes de nivel universitario de organizaciones educativas pertenecientes a ámbitos públicos y privados de la ciudad de Rosario; (2) examinar motivos, representaciones y valoraciones de las experiencias docentes con relación al uso de estas aplicaciones; y (3) comparar opiniones sobre las implicancias del uso de las aplicaciones.

2. Metodología

Se realizó un estudio de corte transversal con alcance descriptivo desde un enfoque complejo dialéctico [32]. Se trabajó con datos cuantitativos y cualitativos aplicando un enfoque multimétodo [13]- Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario diseñado ad hoc de acuerdo a los objetivos [33] a través del cual se indagó sobre las experiencias docentes durante la pandemia. El mismo se construyó en formato formulario comercial y gratuito, autoadministrado en línea. Se componía de 12 preguntas sociodemográficas destinadas a conocer datos generales, siete preguntas cerradas y cuatro abiertas. La organización automática del cuestionario llevaba a distintos conjuntos de preguntas dependiendo de las respuestas iniciales.

Se realizó un muestreo por disponibilidad destinado a docentes de nivel universitario de grado que hayan ejercido la docencia durante 2020 y 2021. El cuestionario se socializó a través de redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea. Se obtuvieron 201 respuestas con una muestra balanceada en cuanto a pertenencia al ámbito público y privado y constituida por docentes de diferentes universidades de la ciudad.

Una vez recolectados los datos con el cuestionario y habiendo realizado un primer análisis exploratorio de los mismos, se construyeron preguntas abiertas que se enviaron a una submuestra de 15 docentes como casos típicos a quienes se requirió la grabación de un archivo de audio en una aplicación de mensajería instantánea con las respuestas. Se incluyeron nueve que habían utilizado alguna aplicación y seis que no habían utilizado. Se buscaron estas respuestas a modo de síntesis cualitativa de los datos obtenidos en el cuestionario.

Las preguntas enviadas indagaban acerca de la experiencia y opinión sobre la incorporación de aplicaciones, las emociones y sensaciones. En los casos que sí habían utilizado aplicaciones se pidió opinión acerca de las implicancias de esta incorporación. Para quienes no las incorporaron, se preguntó el motivo y se requirió un comentario acerca de cuáles consideraban podrían ser las implicancias de incorporarlas.

Con la información obtenida se efectuaron análisis estadísticos descriptivos utilizando SPSS versión 20. Posteriormente, se avanzó sobre el análisis de los datos cualitativos realizando análisis de contenido [34] en base a categorías teóricas preexistentes y otras construidas a partir de los datos.

A continuación, se detallan las categorías de análisis utilizadas para el abordaje conjunto de los datos tanto cuantitativos como cualitativos.

Diseño tecno-pedagógico [11] [13]: se consideró el diseño tecno-pedagógico como aquel que tiene en cuenta el nivel tecnológico y el pedagógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica la selección de las herramientas TIC a utilizar y su evaluación para la determinación de sus límites y capacidades. Estos diseños involucran e-actividades, las cuales pueden abarcar desde construir de

manera comprensiva contenidos hasta actividades que estimulen el aprendizaje colaborativo y situado.

Emociones vinculadas al uso de aplicaciones de mensajería instantánea [13], [28], [35]: Esta categoría se construyó a partir de perfiles docentes en relación con la incorporación de las TIC. Las diferentes experiencias y emociones vinculadas a la incorporación de TIC se presentan como un correlato del proceso de enseñanza y aprendizaje. El constructivismo en educación incluye las emociones como parte fundamental de la construcción de conocimientos, las cuales, además, aparecen como fundamentales para la comprensión de las posturas innovadoras o conservacionistas en relación a las TIC.

Acompañamiento institucional [4], [6], [13], [15], [36]: Esta categoría se consideró necesaria en la indagación acerca de la incorporación de ciertas tecnologías en detrimento de otras. Se construyó sobre la base de los desarrollos que resaltan la relevancia de cambios a nivel organizacional para promover y facilitar la innovación y respaldar el rol docente en situaciones de emergencia, pero también en la cotidianeidad que requiere que la figura docente posea un rol fundamental en la construcción de conocimientos significativos y situados.

Formación docente [6], [15], [30], [39]: La formación docente se consideró en el marco de políticas institucionales. En este sentido, si bien forma parte del acompañamiento institucional desarrollado, se define separadamente porque puede adquirir formas que exceden a las planificadas por la institución, posibilitando espacios de intercambio y construcción colectiva de saberes entre pares docentes. Asimismo, se diferencia de la siguiente categoría, a saber, conocimiento sobre las TIC.

Conocimiento sobre las TIC: En línea con la formación docente, surgió, como categoría emergente, el conocimiento que cada docente poseía previamente de las herramientas utilizadas, construido con el uso habitual de las mismas o por interés. En este sentido, el conocimiento de las TIC forma parte fundamental de los diseños tecnopedagógicos [11], [13] y es a partir de los datos que esta categoría cobró relevancia.

Borramiento de límites entre trabajo y vida privada: Esta categoría apareció como emergente de los datos. Al analizar los motivos de elección de ciertas herramientas por sobre otras o las reflexiones a posteriori realizadas por el personal docente, fue posible encontrar referencias a esta falta de encuadre que limita la vida laboral y la separa de la vida privada. Además, se observó cierto imperativo a la conectividad [37], lo que implicó una gran demanda de atención, control y disponibilidad permanente. Si bien se hablar de academia sin paredes [38], también puede considerarse un mandato de conexión y disponibilidad constante.

Configuración de espacios socioafectivos: Finalmente, se construyó esta categoría en vinculación con los datos. Numerosas investigaciones [5], [31], [39] señalan que el clima de aprendizaje afectivo positivo facilita el proceso de aprendizaje en un sistema educativo virtual o bimodal.

Emociones con valencia positiva como la empatía, el sentido del humor, el aliento y la motivación fueron señaladas como fundamentales para que un espacio educativo pueda convertirse en un espacio socioafectivo [31], [39] y esto profundizaría los procesos de enseñanza y aprendizaje dando lugar a un aprendizaje significativo.

Finalmente, en relación con los aspectos éticos de este estudio, todos los cuestionarios fueron acompañados de un consentimiento informado en el que se siguieron los protocolos vigentes, se informó a las personas acerca del estudio, la confidencialidad en el tratamiento y divulgación de los datos y la posibilidad de retirarse cuando lo desee.

3. Resultados

Se presentan los resultados de los análisis estadísticos exploratorios y del análisis de contenido en conjunto. Se recolectaron 201 formularios entre los meses de mayo y agosto de 2022. Se trató de una muestra relativamente balanceada en cuanto ámbitos laborales, el 56,2% (n=113) desarrollaban sus tareas de docencia en universidades públicas de la ciudad de Rosario, mientras que el 43,8% (n=88) dictaban clases en universidades privadas de la misma ciudad.

Con respecto a los cargos que ocupaban, el 54,2% (n=109) tenían cargo de Titular de cátedra; el 22,4% (n=45) eran Jefe de Trabajos Prácticos, mientras que el 13,9% (n=28) realizaban adscripciones y el 9,5% (n=19) eran Auxiliares de Primera. En lo referido a la dedicación horaria a la tarea docente, el 45,3% (n=91) tenía dedicación semiexclusiva, el 41,8% (n=84) dedicación simple y el 12,9% (n=26) dedicación exclusiva.

Con relación a las edades, se segmentó la muestra en ocho grupos de rango de cinco años iniciando en 21 hasta 65 años. De esta manera, como se observa en el Gráfico 1, la mayoría de las personas tenían entre 41 y 45 años (23,8%, n=48) seguidas por aquellas de entre 36 y 40 años (18,9%, n=38).

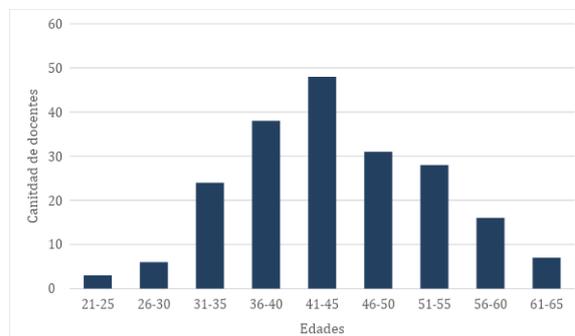


Gráfico 1. Participación según rangos de edad

En relación con los años de antigüedad en la docencia, la mayoría tenía menos de 15 años (65,5%, n=132).

En la pregunta acerca del dispositivo desde el cuál se respondió el cuestionario, el 73,63% (n=148) lo hizo desde su teléfono celular, el 12,6% (n=26) respondió desde una

PC, el 12,6% (n=26) lo hizo desde notebook, y una sola persona (n=1) respondió desde una netbook.

El 22,8% (n=46) nunca utilizaron aplicaciones de mensajería instantánea basada en telefonía celular en sus procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel universitario. Este porcentaje de casos no continuó con el cuestionario, sin embargo, se seleccionaron cinco docentes a quienes se enviaron las preguntas abiertas destinadas a comprender las razones por las cuales no habían usado esta estrategia de comunicación con sus estudiantes.

Por otra parte, como puede observarse en Gráfico 2, el 52,2% (n=105) utilizaban la aplicación WhatsApp al momento de responder, el 9,9% (n=20) había utilizado alguna vez aplicaciones de mensajería instantánea, pero ya no la utilizaba, el 9,4% (n=19) utilizaba WhatsApp y otras aplicaciones y el 5,4% (n=11) utilizaba solo otro/s sistema/s. Todas estas personas continuaron con el cuestionario y, posteriormente, se fueron separando en grupos dependiendo de las respuestas que brindaban a las diferentes preguntas.

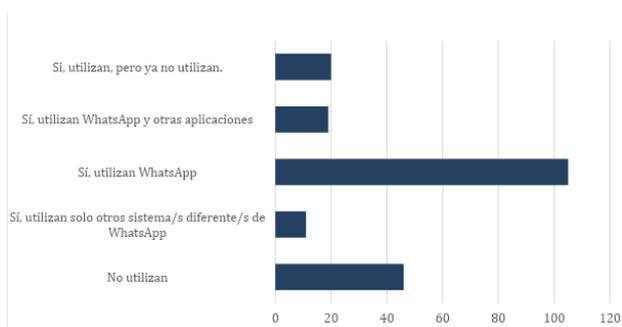


Gráfico 2. Uso de mensajería instantánea basada en telefonía celular en la universidad

Antes de la pandemia, el 68,4% (n=106) había utilizado, en algún momento, aplicaciones de mensajería instantánea en el marco de procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que el 31,6% (n=49) nunca lo había hecho. Por otra parte, durante la pandemia por COVID19, el 91,6% (n=142) confirmó que había utilizado aplicaciones de mensajería instantánea y un 8,4% (n=13) no lo había hecho nunca.

En relación a los motivos de elección de este modo de comunicación con estudiantes (n=155 que alguna vez utilizaron), algunos temas aparecen de forma recurrente en las respuestas:

La mayoría de las personas nombraron la rapidez o inmediatez que garantiza la aplicación, la interacción en tiempo real y que las informaciones urgentes se registren con la velocidad que requieren: *"Cuando necesito contactarme rápido y directo con el alumno y establecer un diálogo"* (D60. 54 años); *"Velocidad para enviar información, facilidad"*. (D50. 32 años).

En segundo lugar, nombraron la practicidad y facilidad de uso: *"Fácil manejo y uso popular en los estudiantes"*. (D143. 39 años); *"Usabilidad y rapidez para la comunicación"*. (D122. 41 años). Luego, se nombró el hábito del estudiantado con el uso del teléfono móvil y, particularmente, de esta aplicación. Lo eligieron para mejorar su comunicación, en algunos casos, incluso, a

pedido del cuerpo estudiantil, poniendo en juego cuestiones de índole personal y socioafectivas: *"Para mejorar el contacto con los alumnos"*. (D136. 54 años); *"Sugerencia de los estudiantes"* (D187. 39 años). En menor medida, nombraron la accesibilidad y masividad en el alcance de los mensajes que brinda la herramienta.

Las personas que posteriormente respondieron a las preguntas abiertas, profundizaron en estos motivos. Aparecieron nuevamente referencias al uso masivo, a la facilidad y comodidad de comunicación con el estudiantado junto a aquellos relatos que profundizaron en el aspecto socioafectivo: *"Facilita la dinámica en cuanto a la comunicación con el alumnado, lo cual me parece que es favorable para el proceso de enseñanza aprendizaje"* (D11. 42 años); *"La emoción que más recuerdo es la contención, más que nada cuando usamos en pandemia, debido a que había chicos que estaban solos en sus casas, confinados, una que me quedó en Brasil y teníamos que contentarla, que estaba muy asustada por la enfermedad angustiada por lo que podía pasar, sola en otro país, varada sin poder comunicarse demasiado y con el WhatsApp pudimos manejarnos en el minuto..."* (D40. 41 años).

En relación a la intención comunicativa de la mayoría de los mensajes (n=155 que alguna vez las utilizaron), el 59,35% (n=92) seleccionó la opción de informativa, un 22,58% (n=35) eligió la intención dialógica y, por último, el 18,06% (n=28) respondió que ambas.

En este sentido, las respuestas orales coinciden con el cuestionario en que el principal interés tuvo que ver con la transmisión de información y la posibilidad de constatar la recepción de la misma: *"La conexión con los estudiantes es rápida, que en el caso de también hacer un grupo es potenciado y la vinculación es mucho mayor, debido a que no es un ida y vuelta con una persona, sino que es grupal y muchos se están enterando en el mismo momento o incorporando una información específica"*. (D40. 41 años).

Con respecto al tipo de información compartida antes de la pandemia (n= 106 docentes que respondieron afirmativamente al uso de aplicaciones antes de la pandemia) la mayoría de las utilizan para comunicación de avisos relevantes y transmisión de información acerca de la materia, cambios de horarios, imprevistos y eventos. En segundo lugar, se mencionó su uso para envío de material de la asignatura y, finalmente, el intercambio con el estudiantado a partir dudas y consultas.

Con respecto a la pregunta sobre para qué utilizó mensajería instantánea móvil con sus estudiantes durante la pandemia (n=142 que respondieron afirmativamente al uso de aplicaciones durante la virtualización forzosa), las respuestas también fueron diversas. La mayor parte del también indicó que lo utilizó para informar mensajes relevantes e informaciones varias. Además, fueron utilizadas para enviar materiales didácticos, para responder consultas y, en último lugar, fueron utilizadas para seguir en contacto con el estudiantado y como modo de contención ante la situación de virtualidad forzosa.

En relación con las ventajas de utilizar aplicaciones de mensajería instantánea en la práctica docente (Gráfico 3), pregunta de opción múltiple, fue presentada a n=155 (que alguna vez utilizaron apps). La más seleccionada fue la practicidad (36,1%, n=56), seguida por la gratuidad (24,5%, n=38), la velocidad del mensaje (14,8%, n=23), que permite compartir contenido multimedia (10,9%, n=17), que está disponible para diversos sistemas operativos (7,1%, n=11), que muestra el estado de los mensajes (5,1%) y, por último, la velocidad de respuesta (1,2%, n=2).

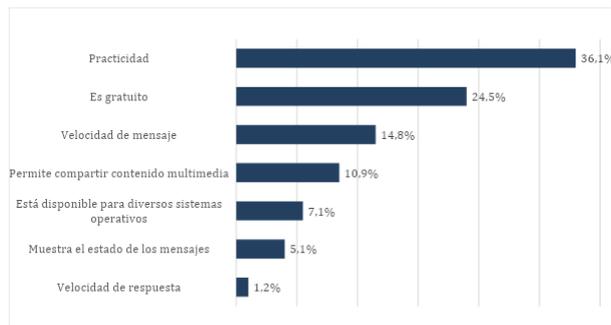


Gráfico 3. Ventajas de utilizar aplicaciones de mensajería instantánea en la práctica docente

En las preguntas abiertas enviadas posteriormente, las respuestas repitieron algunas de las ventajas seleccionadas en el cuestionario: "facilita la dinámica en cuanto a la comunicación con el alumnado..." (D11. 42 años); "me ha permitido resolver en pocas interacciones algo que podría haberme llevado mucho más tiempo..." (D22. 29 años).

Finalmente, en relación con la pregunta acerca de las principales desventajas de utilizar aplicaciones de mensajería instantánea en la práctica docente, de opción múltiple, fue presentada a 155 docentes. Las opciones más elegidas fueron invasión de privacidad del docente (40%, n=62), el riesgo de envío de mensajes fuera del horario laboral (17,4%, n=27), seguida la dificultad con espacio en la memoria del teléfono (10,3%, n=16), y que una vez que comparten su número el mismo puede ser incorporado a grupos que no eran de su interés (4,5%, n=7). Por último, se eligió que invade la privacidad del alumno fue la menos elegida como desventaja (1,2%). Finalmente, un pequeño porcentaje eligió otros (2,5%, n=4) señalando: "No veo inconvenientes" (D40. 41 años); "Ninguno" (D11. 42 años).

Luego, en las preguntas abiertas la desventaja que apareció más tuvo que ver con el borramiento de los límites entre trabajo y vida privada: "Yo no incorporaría WhatsApp en la educación porque envían fuera de horario" (D31. 38 años); "la mensajería instantánea me parece un método un tanto invasivo de la privacidad tanto para los alumnos como para los profesores" (D5. 45 años).

Con relación a las emociones y sensaciones, en las respuestas aparecen principalmente emociones con valencia negativa, como son agotamiento, agobio, cansancio y saturación: "más agotamiento porque el encuadre no era muy respetado que digamos, en cualquier horario, cualquier día, quizás trascendía muchas barreras y distancias..." (D11. 42 años); "La emoción que más

recuerdo es la contención, más que nada cuando usamos en pandemia, debido a que había chicos que estaban solos en sus casas, confinados, una que me quedó en Brasil y teníamos que contentarla, que estaba muy asustada por la enfermedad angustiada por lo que podía pasar, sola en otro país, varada sin poder comunicarse demasiado y con el WhatsApp pudimos manejarlos en el minuto..." (D40. 41 años). En un segundo lugar aparecieron emociones de valencia positiva como la contención o el interés.

En algunos casos, los relatos de experiencias y emociones se vincularon posteriormente a cierta reflexión acerca de cuál pudo haber sido el motivo de ciertos malestares o dificultades. Uno de los motivos que apareció con mayor frecuencia en los relatos se relacionaba con la falta de conocimientos acerca de las TIC: "Quizás si hubiese tenido más conocimiento sobre tecnología a distancia mi experiencia hubiese sido diferente pero bueno, nadie se esperaba que pase una cosa así y por tanto tiempo..." (D100. 56 años); "...tampoco sé tanto sobre el tema, si sale algo más acorde al trabajo docente el día de mañana, quizás lo implementaría." (D4. 33 años);

A este desconocimiento de las tecnologías y las posibles funcionalidades se agregó en varios relatos la falta de claridad de normas y procedimientos institucionales: "No usé nunca WhatsApp con los alumnos porque respeto los medios otorgados por la universidad, no comparto mi número de contacto con nadie porque tengo un solo teléfono, si tuviese uno para trabajar y otro personal quizás lo podría hacer..." (D38. 57 años); "No me parece un medio para dar clases, puede ser para comunicación, pero hasta ahí, solo con otro número de contacto y en ese caso debería otorgarlo la universidad..." (D81. 36 años).

Finalmente, ante la pregunta acerca de cuáles consideraban que serían las implicancias más importantes de incorporar estas aplicaciones a nivel superior, las respuestas presentaron diferencias. Mientras algunas personas consideraban que su inclusión no tendría demasiadas implicancias debido a que estas aplicaciones sólo podrían ser incluidas como medios de comunicación, otras sostenían la complejidad e infinidad de implicancias que esta inclusión tendría para la educación: "...sí, no tengo dudas que se pueden encontrar usos creativos para este tipo de aplicaciones de mensajería instantánea que favorezcan el debate crítico en torno a conceptos y teorías dados en clase..." (D22. 29 años); "Mas como utilizarlo como un medio de comunicación o para el envío de material, más que eso, yo creo que no se podría utilizar" (D3. 54 años).

Se destaca, además, que no se han encontrado diferencias sustanciales entre lo expresado por docentes de instituciones universitarias privadas y públicas. Se observó que la mayoría del personal docente de educación superior presenta una visión crítica en relación con la incorporación de las aplicaciones de mensajería instantánea basada en telefonía celular a la educación.

4. Discusión

La primera característica que muestra una significación importante en relación al tema estudiado es que la gran mayoría de quienes respondieron el cuestionario, lo hicieron a través de dispositivos de telefonía móvil. En este sentido, como fuera expresado en múltiples ocasiones, la presencia cotidiana de estos dispositivos, la democratización de la información que aparece vinculada a esta disponibilidad y la facilidad de adquisición de estos dispositivos por sobre otros, aparece como un hecho relevante al pensar la masividad, accesibilidad, inclusión y agilidad en la transmisión de la información.

En referencia a los usos hechos por el personal docente y de las intenciones comunicativas en las cuales se basaron dichos usos, las aplicaciones de mensajería instantánea cumplirían con algunos de los requisitos necesarios para que el intercambio que se da a través de ellas pueda considerarse proceso educativo. Esto en relación a que la construcción de conocimiento se vea facilitada por las interacciones [8] y del favorecimiento de la construcción del proceso educativo a partir de la multiplicidad de fuentes de información. El siguiente interrogante que se presenta es, en consecuencia, si el cumplimiento de estos dos requisitos es suficiente para considerar que la incorporación que se realizó de las aplicaciones fue una incorporación propiamente educativa.

Desde el enfoque constructivista [8], sobre la importancia de utilización de propuestas alternativas a la transmisión tradicional de conocimientos, se observa que la incorporación de estas aplicaciones favorecería cierto planteo didáctico diferente de la transmisión expositiva de saberes y conllevaría una planificación flexible, centrada en la interacción entre necesidades y demandas del estudiantado y de la propuesta docente. En las respuestas del estudio se hizo referencia en reiteradas ocasiones a esta interacción entre necesidades y demandas del estudiantado, ya sea porque adaptaron los medios de comunicación a los usos y costumbres de sus estudiantes o porque, justamente, esta modificación del medio de comunicación fue demandada. De la misma manera, este cambio de vía comunicacional habilitó a la transmisión de diferentes tipos de información, compartiendo contenidos multimedia que posibilitaron el abordaje de los conocimientos desde diferentes enfoques y con diferentes lógicas.

Así, esta forma de vincular la tecnología con la interacción y la puesta a disposición de materiales multimedia, se observó como un primer acercamiento a los diseños tecnopedagógicos con estas aplicaciones. Sin embargo, estos aparecen como los únicos pasos dados por la docencia en esa dirección.

Por otro lado, vinculado a los procesos de socialización y motivación, fundamentales para el proceso educativo, se presentó como relevante la experimentación de diversas emociones. Aparecieron principalmente emociones de valencia negativa, relacionadas con el agotamiento, el agobio o el cansancio. Estas emociones cobran sentido en el marco de estudios anteriores [13] [28]. Por un lado, los

perfiles docentes y las tendencias con relación a la tecnología que cada persona presentaba previo a la pandemia [13] pueden dar lugar a considerar que ciertos perfiles más inclinados a la *tecnofobia* se hayan encontrado con mayores resistencias y malestares en la incorporación de las TIC. Por el otro, hubo correlato de estas emociones con aquellas planteadas por el personal docente de una universidad pública de la ciudad [35], las cuales se corresponden claramente en el punto del cansancio luego del primer período de adaptación durante la pandemia.

El contexto de emergencia exigió cambios en numerosos aspectos de la educación superior, incluido el organizacional. Las instituciones educativas debieron adaptarse y encontrar la forma de acompañar al personal docente en esta transformación. La formación docente en los datos construidos en este estudio, se presentó en consonancia con otros [6][15], como una de las herramientas más potentes para acompañar y colaborar con el cambio requerido para la continuidad de la educación.

La formación docente es considerada dentro de las políticas institucionales de las organizaciones de educación superior. Junto a estas acciones, las diferentes instituciones educativas debieron modificar reglamentos, estatutos y protocolos a los fines de acompañar los profundos cambios que se sucedían en la práctica cotidiana [30][35]. En este sentido, el acompañamiento institucional apareció en reiteradas ocasiones en las respuestas al cuestionario y en los relatos. En algunos casos desde la demanda y la insuficiencia, en otros como marco legal que guio el quehacer docente. En el segundo de los sentidos, la no incorporación de estas aplicaciones en algunos casos vino acompañada de la justificación de que ese medio de comunicación no era el institucionalizado y que, por ese motivo, no debía ser utilizado. De esta forma, considerando que las buenas prácticas docentes [36] entre las que se incluyen la apertura al cambio y la actualización permanente, deberían ser acompañadas por las instituciones. En algunos casos, este acompañamiento no resultó suficiente.

En la misma línea, surge de los datos como categoría emergente, el conocimiento sobre las TIC. Si bien no es una categoría completamente novedosa y desligada de la formación, se planteó en los discursos docentes como diferente de esta. En varias ocasiones las personas expresaron no haber introducido las aplicaciones de mensajería por desconocimiento acerca de su funcionamiento o de las posibilidades que habilitaban. Esta falta de conocimiento acerca de funciones de las TIC resulta interesante de leer en vinculación con la edad de quienes respondieron. Habitualmente, en esta línea se hace alusión a la brecha digital existente entre nativos e inmigrantes digitales [35]; sin embargo, ante las declaraciones de desconocimiento de ciertas herramientas TIC, la edad no aparece como una variable de peso, por lo que se considera adecuado vincular este desconocimiento a la existencia de ciertos perfiles docentes más alineados con las tecnologías que otros [13].

Otra de las categorías emergentes fue la falta de límite entre trabajo y vida privada. Esta categoría se vincula con el imperativo de la conectividad y aparece ante una gran demanda de atención, control y disponibilidad permanente [37]. En relación con las tecnologías en educación, algunas investigaciones postulan una academia sin paredes que requeriría estar siempre en línea y disponible [38]. Por otra parte, invita también a profundizar en el estudio de las relaciones entre vida y trabajo, espacio íntimo y espacio público. Estas divisiones que previo a la pandemia podían resultar más claras y tajantes, durante el ASPO y la posterior la vuelta a la presencialidad, han perdido esas características [7] para convertirse en situaciones con consecuencias subjetivas, vinculares y en la salud de quienes teletrabajan. En esta línea, entre los resultados, se encontró que diversas personas experimentaron sensaciones de invasión en su vida personal y agobio por la demanda constante.

Por último, otra categoría que emergió de los datos, es la de configuración de espacios socioafectivos que incluyan a docentes y a estudiantes. Según numerosos estudios [5][31][39], un clima de aprendizaje afectivo positivo facilita el proceso de aprendizaje en un sistema educativo virtual o bimodal. En este sentido, la empatía, el sentido del humor, el aliento y la motivación, dirigir la atención a los aspectos relevantes de la tarea y prestar atención a las diferencias individuales del estudiantado, aparecieron como las características principales que un espacio educativo debe poseer para convertirse en un espacio socioafectivo. En los relatos docentes puede indagarse que el uso de estas aplicaciones dio lugar a la empatía, al aliento en situaciones difíciles, al acompañamiento a jóvenes que vivían alejados de su entorno familiar y al sostén durante la incertidumbre de la pandemia. Asimismo, la implementación de esta tecnología permitió, en otros casos, la creación de espacios de reflexión y diálogo colectivo. Para algunas personas, contar con grupos virtuales de comunicación e intercambio facilitó y promovió el compartir experiencias y emociones durante el período de virtualidad forzosa.

Conclusiones

El estudio de usos de aplicaciones de mensajería instantánea basadas en telefonía celular en universidades de la ciudad de Rosario durante 2020 y 2021 ha producido diferentes resultados. Antes de la pandemia, algunas personas ya utilizaban estas aplicaciones para mensajes urgentes. Durante la pandemia, debido a la virtualización de todas las actividades educativas, la mayoría del personal docente utilizó estas aplicaciones para comunicarse directamente con sus estudiantes. Este uso puede considerarse positivo para el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que fomenta la interacción grupal y la motivación. Sin embargo, no cumplió con los requisitos necesarios para ser considerado estrictamente un uso educativo por limitarse al intercambio de información.

El conocimiento de TIC y sus funcionalidades, la formalidad institucional y los protocolos, así como la formación docente fueron factores determinantes en la elección y uso de estas aplicaciones. La falta de formación y apoyo institucional para el uso de este tipo de aplicaciones funcionó como un importante obstáculo para su implementación en el ámbito educativo.

Los motivos para el uso de estas aplicaciones incluyeron la respuesta a imprevistos, la transmisión rápida y masiva de la información, la practicidad, la gratuidad, la democratización y accesibilidad de las aplicaciones y dispositivos. Las valoraciones de las experiencias docentes con estas aplicaciones fueron diversas, encontrando opiniones tanto positivas como negativas. En algunos casos se apreciaron la practicidad y la accesibilidad, mientras que en otros se señalaron la falta de control y privacidad en la transmisión de información.

Si bien la pandemia encontró a las universidades y a sus docentes con escasas herramientas para continuar cumpliendo sus actividades de manera virtual, a partir de lo aprendido en esta experiencia se considera relevante la implementación de planes de actualización tecnológica permanente por parte de las instituciones en paralelo a un fuerte compromiso de formación y actualización para con sus claustros. Es importante que el ámbito educativo y, especialmente, el cuerpo docente, comience a considerar el conocimiento sobre TIC como una herramienta no sólo para la tarea cotidiana sino como un saber más a transmitir para la inserción laboral en un mundo cambiante y altamente vinculado a la tecnología.

En síntesis, se concluye que el uso de aplicaciones de mensajería instantánea que se llevó a cabo durante la pandemia por el personal docente de educación superior de organizaciones privadas y públicas de la ciudad de Rosario no puede considerarse un uso educativo propiamente dicho. Esto se debe a que fue limitado a intercambio de avisos e información y con escasa construcción de aprendizajes. Sin embargo, se observa que, con la apropiada formación y el apoyo institucional, motivación personal y puesta en juego de la creatividad e innovación, podría hacerse un uso educativo significativo de estas aplicaciones, especialmente como complemento y complejización de algunos procesos tradicionales. Esto implicaría cierta redefinición del rol docente junto con revisión y deconstrucción de las representaciones docentes e institucionales acerca de qué es una clase y qué implican los procesos de enseñanza y aprendizaje que enfatizan el contexto y comprendan al mundo como cambiante.

Referencias

- [1] S. Roatta, D. Tedini, "La pandemia del Covid-19 y el aprendizaje semipresencial en la educación superior," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 28, pp. 318-323, 2021. Doi: <http://doi.org/10.24215/18509959.28.e39>

- [2] J. P. Lovey, D. de Seta, M. Mandolesi, S. Majul, A. Borgobello. "Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia," *Revista IRICE*, vol 41, pp. 95–117, 2021.
- [3] M. Castells, "La apropiación de las tecnologías: cultura juvenil en la era digital," *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, no. 81, pp. 111-113, 2009.
- [4] M. Maggio, "Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación," *Campus Virtuales*, vol. 9, no. 2, pp. 113-122, 2020.
- [5] S. Copertari, "Virtualización de la educación en tiempos de pandemia," *RCE - revista científica educ@ção*, vol. 7, no. mayo, pp. 891–895, 2020.
- [6] M. Mandolesi, A. Borgobello, "Cambios organizacionales e innovación en el ámbito educativo universitario en tiempos de pandemia," *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, vol. 6, no. 24, pp. 1284-1298. 2022.
- [7] M. Mandolesi, M. Pastore, "Nuevas formas de trabajo, tecnología y género. Que la innovación sea la inclusión," in *Debates actuales en Psicología en el trabajo y las organizaciones. Voces diversas para repensar estos tiempos*, M. F. Ponce, C. Bonantini Ed., Rosario: Laborde, 2022.
- [8] M. A. Castellano, "Definiciones teóricas y áreas de investigación propuestas desde el constructivismo, en publicaciones latinoamericanas de psicología y educación presentes en la base de datos Redalyc," *Liberabit*, vol. 18, no. 2, pp. 131-146, 2012.
- [9] D. F. Halpern, *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. New York: Routledge, 2014.
- [10] E. Litwin, *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- [11] C. Coll, E. Martí, "La explicación de los procesos educativos desde una perspectiva psicológica," in *Desarrollo psicológico y educación II Psicología de la educación escolar*, C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, Comps., Madrid: Alianza.
- [12] C. Coll, "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades," *Boletín de la institución libre de enseñanza*, vol. 72, no. 1, pp. 7-40, 2008.
- [13] A. Borgobello, M. Mandolesi, A. Espinosa, M. Sartori, "Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina," *Revista de Psicología*, vol. 37, no. 1, pp. 279-317, 2019.
- [14] M. Maggio, *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- [15] M. Mandolesi, A. Borgobello, "Los espacios de formación docente como herramienta para la innovación en una organización de educación superior," *Praxis Psy*, vol. verano, no. 38, pp. 6-20, 2022.
- [16] D. Martín Rodríguez, J. Tourón Figueroa, "El enfoque flipped learning en estudios de magisterio: percepción de los alumnos," *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 20, no. 2, pp. 187-211, 2017.
- [17] C. Islas Torres, "Implicación de las TIC en el aprendizaje de los universitarios: una explicación sistémico-conectivista," *Pixel-Bit, Revista de Medios y educación*, vol. 52, no. 1, pp. 199–215, 2018.
- [18] M. C. Tumino, J. M. Bournissen, "Conectivismo: hacia el nuevo paradigma de la enseñanza por competencias," *European Scientific Journal*, vol. 12, no. 10, pp. 112-128, 2016.
- [19] C. Cabo, *Escuelas Reales en tiempos digitales*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- [20] J. C. Torres Díaz, A. Infante, P. V. Torres, "Aprendizaje móvil: perspectivas," *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 12, no. 1, pp. 38-49, 2015.
- [21] I. Dusel, B. F. Trujillo Reyes, "¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela," *Perfiles educativos*, vol. 40, pp. 142-178, 2018.
- [22] A. M. Lafaurie-Molina, P. A. Sinning-Ordóñez, J. A. Valencia-Cobo, "WhatsApp y Facebook como mediación pedagógica en procesos de orientación socio-ocupacional," *Educación y educadores*, vol. 21, no. 2, pp. 179-199, 2018.
- [23] M. L. W. Samekash, "Uso de WhatsApp para mejorar el aprendizaje autónomo en los jóvenes universitarios," *Educare et comunicare: Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, vol. 8, no. 1, pp. 78-87, 2020.
- [24] S. Hrastinski, A. Edman, F. Andersson, T. Kawne, C. Soames, "Informal math coaching by instant messaging: Two case studies of how university students coach K-12 students," *Interactive Learning Environments*, vol. 22, no. 1, pp. 84-96, 2012.
- [25] A. Quan-Haase, A. L. Young, "Uses and gratifications of social media: A comparison of Facebook and Instant Messaging," *Bulletin of Science Technology & Society*, vol. 30, no. 5, pp. 350-361, 2010.
- [26] C. Gandulfo, T. Alegre, M. Dominguez, *El ASPO en primera persona. Relatos de estudiantes universitarios viviendo la cuarentena en el nordeste argentino*. Buenos Aires: Colectivo Syry, 2020.
- [27] J. Cáceres Muñoz, A. S. Jiménez Hernández, M. Marín-Sánchez, "Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional," *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, vol. 9, no. 3, pp. 199–221, 2020.
- [28] M. P. Pierella, A. Borgobello, M. L. Prados, L. R. Brun, "El ingreso en tiempos de pandemia desde la perspectiva de estudiantes de primero y segundo año de una

universidad pública argentina," *Revista del IICE*, no. 51, pp.173-189, 2022.

[29] F. J. Albarello, F. Hernando Arri, A. L. García Luna, "El uso del smartphone para la gestión del trabajo colaborativo en estudiantes de educación superior argentina durante la pandemia del COVID-19," *Contratexto*, no. 36, pp. 65-85, 2021.

[30] J. P. Lovey, M. Mandolesi, M. P. Pierella, D. de Seta, S. Majul, A. Borgobello, "Uso de tecnologías digitales en una universidad pública argentina: sugerencias y exigencias en fuentes documentales". [Manuscrito Enviado]

[31] R. Boelens, B. De Wever, M. Voet, "Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review," *Educational Research Review*, no. 22, pp. 1–18, 2017.

[32] E. Achilli, *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros, 2005.

[33] M. I. Pozzo, A. Borgobello, M. P. Pierella, "Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada," *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 8, no. 2, pp. 1-15, 2018.

[34] A. Marradi, N. Archenti, J. I. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé, 2007.

[35] A. Borgobello, M. Mandolesi, A. Espinosa, J. P. Lovey, "Incorporación de tecnologías digitales en educación superior en Argentina. Resignificando datos y pensando la post-pandemia," in *Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina*, A. Borgobello, T. Platzer, M. Proença, Eds., Rosario: UNR editora, 2022.

[36] E. Dussel, *Siete ensayos de filosofía de la liberación: Hacia una fundamentación del giro decolonial*. Buenos Aires: Trotta, 2020.

[37] R. Sennett, *La cultura del nuevo capitalismo*. Buenos Aires: Anagrama. 2006

[38] R. Gill, "Rompiendo el silencio. Las heridas ocultas de la universidad neoliberal," *Arxius de Ciencias Sociales*, no. 32, pp. 45-58, 2015.

[39] J. P. Mazer, R. E. Murphy, C. J. Simonds, "I'll See You On "Facebook": The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate," *Communication Education*, vol. 56, no. 1, pp. 1–17, 2007.

Información de Contacto de los Autores:

Daniela Abrigo

danielacabrigo@gmail.com

ORCID id: <https://orcid.org/0009-0002-0385-4389>

Melisa Mandolesi

mandolesi@irice-conicet.gov.ar

<https://bit.ly/MandolesiCONICET>

ORCID id: <https://orcid.org/0009-0002-0385-4389>

Ana Borgobello

borgobello@irice-conicet.gov.ar

<https://bit.ly/BorgobelloCONICET>

ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2340-8127>

Daniela Abrigo

Licenciada en Marketing (UCES). Profesora de nivel universitario y superior (UAI). Estudiante de la Maestría en Docencia Universitaria (UTN)

Melisa Mandolesi

Doctora en Psicología (UNR). Máster en Dirección de Recursos Humanos (Universidad Isabel I de Castilla - España). Psicóloga (UNR). Becaria Posdoctoral (CONICET). Docente Facultad de Psicología (UNR).

Ana Borgobello

Doctora en Psicología (UNSL). Psicóloga y Profesora en Psicología (UNR). Investigadora Adjunta (CONICET). Docente Facultad de Psicología (UNR).