

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 11 Núm. 1 / 2024

La clase universitaria con tecnologías digitales

Dra. Marina Eliza Díaz
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
mediaz@huma.unca.edu.ar



Dra. María Natalia Lencina
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca
marialencina77@gmail.com



Resumen

En el año 2020 producto de la pandemia las prácticas de enseñanza de todo el Sistema Educativo se vieron modificadas por la ruptura de la estructuración didáctica de la clase presencial; se construyó un nuevo modo de enseñanza mediado por tecnologías digitales que reconfiguró el rol docente en el ámbito universitario. En ese contexto, mediante el Proyecto de investigación: La construcción de la mediación pedagógica con tecnologías digitales: Un análisis de la acción tutorial de los docentes de la Facultad de Humanidades de la UNCA (Resolución Rectoral 2021-750) desarrollado entre los años 2021-2023, se asumió como objetivo fundamental indagar la construcción de la mediación pedagógica, en carreras de la Facultad de Humanidades de la UNCA, en los años académicos 2020 y 2021. Se considera que el principal desafío de estas nuevas prácticas educativas es el diseño didáctico de un proceso de enseñanza que articula modos de trabajo que surgen bajo coordenadas temporales y espaciales distintas y en las que la mediación tecnológica resulta estructurante de las decisiones pedagógicas y didácticas. En función de la complejidad del objeto de estudio se adoptó un enfoque metodológico cualitativo que posibilite abordar las múltiples dimensiones que lo enmarcan. Para reconstruir lo acontecido entre las técnicas de recolección se seleccionaron la encuesta, la entrevista cualitativa, la observación no participante que permitieron profundizar situaciones y particularidades de las intervenciones didácticas. Con la finalidad de contribuir en la toma de decisiones en el ámbito de la didáctica, la formación docente y la gestión, las conclusiones se organizan en ejes problematizadores en torno a la organización de la clase y los condicionantes contextuales institucionales, identificando aquellas contribuciones que pueden tener continuidad, ya que constituyen aprendizajes y producciones valiosas que redefinen los escenarios para la Educación Superior.
Palabras clave: clase universitaria-digitalización-intervención docente.

Abstract

The university classroom with digital technologies

In the year 2020, as a result of the pandemic, teaching practices throughout the Education System were modified due to the disruption of the didactic structure of in-person classes; a new mode of teaching mediated by digital technologies was constructed, reshaping the role of educators in the university setting. Within this context, through the Research Project: The construction of pedagogical mediation with digital technologies: An analysis of the tutorial action of the teachers at the Faculty of Humanities of UNCA (Resolución Rectoral 2021-750) developed between the years 2021-2023, the fundamental objective was to investigate the construction of pedagogical mediation in careers at the Faculty of Humanities of UNCA during the academic years 2020 and 2021. It is believed that the main challenge of these new educational practices is the didactic design of a teaching process that integrates work methods arising from different temporal and spatial coordinates, in which technological mediation structures pedagogical and didactic decisions. Due to the complexity of the object of study, a qualitative methodological approach was adopted to address the multiple dimensions surrounding it. To reconstruct what occurred, data collection techniques such as surveys, qualitative interviews, and non-participant observation were selected to delve into situations and particularities of didactic interventions. With the aim of contributing to decision-making in the field of didactics, teacher training, and management, the conclusions are organized around problematizing axes related to class organization and institutional contextual constraints, identifying contributions that may continue as valuable learnings and productions that redefine scenarios for Higher Education.

Keywords: university class-digitization teacher intervention.

Introducción

El presente informe de investigación, da cuenta de la problemática abordada en el marco del proyecto de investigación: La construcción de la mediación pedagógica con tecnologías digitales: Un análisis de la acción tutorial de los docentes de la Facultad de Humanidades de la UNCA (Resolución Rectoral 2021-750) desarrollado entre los años 2021-2023, en el que se planteó como objetivo principal indagar la construcción de la mediación pedagógica, en carreras de la Facultad de Humanidades de la UNCA, en los años académicos 2020 y 2021. Con ese propósito, el problema de investigación se centra en analizar la mediación pedagógica en la clase universitaria mediada con tecnologías digitales, los entornos tecnológicos que cobran hegemonía en las decisiones didácticas, las competencias y habilidades que involucra la mediación tecnopedagógica, las normativas que contextualizan las experiencias educativas y los aspectos emocionales que atraviesan dichas prácticas.

Para contextualizar el objeto de investigación se señalan las implicancias que para la esfera educativa tuvo aquel momento sanitario histórico en el que la clase universitaria se desarrolló mediada por tecnologías digitales, en el marco de lo que se denominó enseñanza remota. Asimismo, se aborda principalmente a las mediaciones pedagógicas que son entendidas como un conjunto de acciones que lleva a cabo el docente con el fin de construir situaciones de aprendizaje, articulando elementos tales como los materiales educativos, las actividades y las interacciones. Esto conlleva a construir un marco referencial sobre las particularidades de la clase universitaria con tecnologías digitales, los entornos virtuales, el rol docente virtual y los materiales didácticos digitales. Asimismo, se presentan las decisiones metodológicas que se consideran para su abordaje, entre las que sobresale la opción por una metodología cualitativa y técnicas como la encuesta, entrevista cualitativa y observación no participante. Por último,

se presentan las conclusiones, en las que se exponen los hallazgos organizados en dimensiones: pedagógica didáctica y de condicionamientos contextuales institucionales.

Se asume que esta investigación permitirá generar información empírica acerca de la organización pedagógica e institucional para la toma de decisiones en la implementación de trayectos formativos virtualizados, híbridos, bimodales, entre otros, como también contribuir en el avance de los conocimientos en cuanto a los riesgos y potencialidades pedagógicas de las tecnologías digitales en el ámbito de la enseñanza en el nivel universitario.

Planteo del Problema

La emergencia sanitaria antes mencionada, impuso un distanciamiento social preventivo y obligatorio, que produjo modificaciones sustantivas en las dinámicas sociales, no quedando exenta la esfera educativa en la que hubo un cierre total de las actividades presenciales, por lo que se modificaron los vínculos interpersonales, las formas de producir, comunicar y gestionar el conocimiento y especialmente la modalidad de enseñar y aprender, transformando las lógicas formativas de los sujetos, en los diferentes niveles del sistema educativo, fundamentalmente el Universitario, ámbito en el que más se tardó en concretar el retorno a la presencialidad, “rompiendo de este modo una rutina que llevaba casi más de un siglo y medio” (Puiggrós, 2020:37), al separarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje “la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido” (Dussel, 2020:338). En este contexto situacional en el que la continuidad pedagógica estuvo determinada por la organización de las clases con tecnologías digitales, mediante el Proyecto de investigación: La construcción de la mediación pedagógica con tecnologías digitales: Un análisis de la acción tutorial de los docentes de la Facultad de Humanidades de la UNCA (Resolución Rectoral 2021-750), se indagó la mediación pedagógica construida por el docente universitario. La mediación pedagógica se comprende como un conjunto de acciones que lleva a cabo el docente con el fin de construir situaciones de aprendizaje, articulando elementos tales como los materiales educativos, las actividades y las interacciones (Fainholc, 1999). Desde esta concepción, las preguntas fundamentales que guiaron la investigación fueron: ¿que caracteriza a la mediación pedagógica en la clase universitaria mediada con tecnologías digitales?, ¿qué entornos tecnológicos cobran hegemonía en las decisiones didácticas?, ¿en qué condiciones socio-técnicas se construye la mediación pedagógica?, ¿qué competencias y habilidades involucra para los sujetos que intervienen en la mediación pedagógica digitalizada?, ¿qué normativas regulan, avalan y/o acompañan las decisiones didácticas en ese contexto? ¿Qué atravesamientos emocionales se visibilizan en estas nuevas configuraciones de la clase universitaria? En función de estos interrogantes, el análisis desde una metodología cualitativa estuvo centrado en las siguientes dimensiones y subdimensiones: Dimensión pedagógica-didáctica: Subdimensiones metodológica, tutorial, de materiales didácticos y psico-emocional; Dimensión condicionamientos contextuales institucionales: Subdimensiones estructura tecnológica, formación docente, marcos normativos.

Considerando que, en este contexto la mediación pedagógica se ubica como una problemática neurálgica en la estructuración didáctica de la clase universitaria se podrá lograr una revisión sobre los formatos (sincrónicos, asincrónicos, duales), los entornos tecnológicos (plataformas, redes sociales, etc.), los mediadores (materiales digitalizados, guías didácticas, video-clases, etc.), la gestión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (normativa vigente, adaptación curricular, agrupamientos), las competencias y habilidades docentes para el diseño y organización de las prácticas de enseñanza y las posibilidades socio-técnicas (conectividad, acceso).

Además, a partir de los resultados de la investigación se pretende arribar a una visión global sobre las posibilidades institucionales, y formativas de los sujetos para la inclusión de tecnologías en la enseñanza, que posibiliten y promuevan la contención de los estudiantes en sus trayectorias educativas. Asimismo, atendiendo a que la tarea del docente universitario se

configura en función de marcos normativos que regulan sus intervenciones académicas, se presume que se podría suministrar información sustantiva para la revisión y redefinición de las reglamentaciones en el marco de prácticas flexibles y/o bimodales.

Por último, otro propósito fue brindar información que contribuya en el Sistema de tutorías de la Facultad de Humanidades de la UNCA, que asume el objetivo de acompañar y orientar al estudiante mediante un conjunto organizado y planificado de acciones formativas y orientadoras para que el alumnado amplíe el marco de experiencias y oportunidades de aprendizaje, como también, contribuir con los resultados de la investigación en el Plan de Formación previsto por el Departamento de EAD de la mencionada Unidad Académica.

Perspectivas teóricas

La pandemia puso en evidencia una serie de discusiones en torno a educación especialmente con relación a las prácticas de enseñanza en el Nivel superior. Los avances en el conocimiento y la reorganización de campos interdisciplinarios, la disponibilidad de ambientes altamente tecnológicos y desarrollo de tecnologías 3.0, la complejidad de escenarios actuales para desempeños profesionales implica demandas a los procesos de formación profesional que puedan adaptarse y dar respuesta a escenarios inéditos de desempeño. Estas condiciones plantean diferentes debates en relación a lo curricular como didáctico; por ejemplo, las modalidades de organización de enseñanza típicamente universitaria de separación entre clase teóricas y trabajos prácticos, donde la lógica epistemológica en la aplicación resultaba insuficiente si se propone la formación de profesionales capacitados para la intervención crítica y creativa. También, la relación entre instituciones educativas y ámbitos de desempeño profesional, por ejemplo, los procesos de acreditación de carreras universitarias (CONEAU) exigen un incremento en los porcentajes de horas dedicadas a actividades de prácticas preprofesionales (criterio de intensificación de la práctica). Estos dos ejemplos dan cuenta de diferentes discusiones necesarias y a la vez sostenidas en diferentes planos: espacios académicos disciplinares y profesionales, equipos técnicos y políticos, universidades y eventos académicos.

Si bien desde fines de 2019 y principios de 2020 se hablaba de una enfermedad respiratoria surgida en una ciudad China, Argentina tomó la medida de aislamiento en el mes de marzo. La decisión de ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) se comunicó a partir del 20 de marzo de 2020 (decreto 297/2020) y sin anticipaciones ni previsiones para los sistemas educativos las clases se trasladaron a la virtualidad remota. Díaz A. G. (2020) precisa que la situación sanitaria significó "... el traslado compulsivo y forzoso de las clases y aulas universitarias a los hogares de estudiantes y docentes mediados por tecnologías digitales generando alteraciones en el orden didáctico y pedagógico". En su investigación identifica que

"en el plano didáctico se replantearon los procesos de selección de los contenidos para decidir aquellos conocimientos mínimos, en término de lo irrenunciable, importante y necesario que un futuro profesional debe aprender y, con esas decisiones, se evidenció la necesidad de reconstruir las formas de transmisión del contenido en estas circunstancias" (Díaz A. G. 2020, p. 51 y 52).

Entonces en la situación de ASPO y DISPO^[1], para la continuidad de los procesos formativos fue necesaria la mediación tecnológica para la mediación pedagógica. Y al utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como soporte del proceso de enseñanza y aprendizaje se generaron otras formas de dialogar y elaborar conocimientos, que permitieron facilitar y reinventar otros modos de interacciones y construcciones de conocimientos. En este escenario abrupto e inesperado se impuso el rediseño, en tiempo real, de actividades y experiencias de formación presenciales para realizarse exclusivamente a través de plataformas digitales (Pardo Kuklinsk & Cobo, 2020), aulas virtuales, y otros recursos como los envíos de cartillas

impresas y uso de medios de comunicación como la radio y la televisión. Con respecto a las prácticas de enseñanza, los docentes debían replantearse el espacio del aula como marco de referencia de la clase, tiempo y espacio implosionan y la densidad vincular y comunicativa de las clases se mediatizan en redes sociales, plataformas digitales, aulas virtuales para garantizar la continuidad de los procesos formativo. Fue necesario definir las propuestas de contenidos significativos para esa particular situación de incertidumbre y crisis sanitaria mundial, posibilitar el acceso al conocimiento como derecho humano y social y como proyecto cultural que garantiza oportunidades a todos en términos de justicia curricular (Connell, 1997; Santome, 2010), sostener una relación pedagógica mediada por tecnologías que encuadre el trabajo académico y contenga a los estudiantes y docentes en una “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989 en Litwin 1997) en tanto prácticas que son éticamente justificadas y epistemológicamente necesario que se conozca, discuta, comprenda y se comparta.

La experiencia vivenciada en pandemia se define como enseñanza remota de emergencia término acuñado por Hodges, Moore, Barb, Torrey & Bond, en su artículo del 27 de marzo “Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning” en *Educause!* advirtiéndole que la educación a distancia y el aprendizaje en línea “bien planificadas” son diferentes a la respuesta que, ante una situación de crisis sanitaria, esbozan o ensayan los docentes y las instituciones educativas para dar continuidad a la educación. Es en este contexto didáctico que cobra relevancia la mediación pedagógica como un componente sustantivo de la clase, por lo que cabe mencionar que la mediación pedagógica se nutre de la teoría del aprendizaje significativo, de la teoría sociohistórica cultural, en los planteos de la zona de desarrollo próximo y el concepto de andamiaje. Como ya señalamos con anterioridad, la mediación pedagógica comprende al conjunto de acciones, intervenciones, recursos y materiales didácticos como conjunto articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo, facilitando el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Fainholc, 1999). Asimismo, se considera como una herramienta de comunicación que permite establecer un diálogo y compromiso con los estudiantes; en esa misma línea Blanco Villalobos (2018) comprenden que la persona mediadora del entorno virtual tiene que ser capaz de propiciar ambientes de aprendizaje, diseñar y orientar los procesos que se den en el entorno virtual, tanto a nivel individual como colectivo.

En esta nueva escena didáctica, los entornos virtuales que facilitaron la continuidad del proceso educativo al permitir la incorporación de diversos recursos, materiales didácticos y estrategias de enseñanza, se definen como espacios educativos que se conforman por diversas herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica, y que presentan una dimensión tecnológica y otra educativa. La primera refiere a su infraestructura, ya que permite el desarrollo de las propuestas educativas; la segunda, por su parte, alude al proceso de enseñanza y de aprendizaje que en ellos se desarrolla, evidenciando que se trata de un espacio humano, social y dinámico (Salinas, 2011). Estos entornos pueden ser diversos, diferenciándose por su dimensión tecnológica que permite numerosas posibilidades educativas, y requieren para su implementación en la enseñanza de la intervención del docente, por lo que hacen replantear su rol y competencias. Entendemos que, la figura del docente es básicamente insustituible, pues es quien organiza las estrategias necesarias para lograr particularizar el saber y es quien dirige la acción formativa a través de diferentes canales sincrónicos y asincrónicos, reales y simulados, presenciales y a distancia para el logro de sus objetivos. El uso de aulas virtuales involucra para los docentes diversos desafíos en la configuración de la clase, que pueden ser comunicacionales, tecnológicos, didácticos y psicosociales (Barbera, 2009). Las particularidades de la virtualización de la enseñanza, que implican un diseño didáctico y un “modelo educativo diferente del construido por la mayor parte de los docentes a través de su propia biografía escolar” (Schwartzman, 2009, p. 423), generan la necesidad de reflexionar sobre la complejidad de las prácticas y los requisitos que enfrentan los educadores. Pagano (2007) agrupa una serie de competencias en diferentes áreas, que deben ser atributos de la función docente en los entornos virtuales: competencias

tecnológicas, competencias didácticas y competencias tutoriales. Con relación a las primeras, éstas involucran el dominio de destrezas básicas y aplicaciones de Internet; las segundas refieren a la capacidad de adaptación a los nuevos formatos de enseñanza, capacidad para diseñar ambientes de autoaprendizaje, capacidad para utilizar múltiples recursos y posibilidades de exploración y operatividad y capacidad para crear materiales. La última categoría de competencias, las tutoriales, comprende habilidades de comunicación, capacidad de adaptación a las condiciones y características de los distintos usuarios y capacidad de constancia y trabajo en las tareas de seguimiento del progreso de cada alumno.

Para Pérez & Imperatore (2005) las competencias que determinan el perfil de los docentes en los entornos virtuales, consisten en que sean capaces de planificar intervenciones y comunicaciones con los estudiantes, utilizar materiales didácticos multimedia, diseñar estrategias y herramientas de evaluación, como también gestionar y administrar los diferentes aspectos de una propuesta virtualizada. Entonces, se puede estimar que los debates y aportes sobre la problemática de la formación docente en los entornos virtuales concluyen en una serie de categorías que involucran competencias necesarias a considerar: formación disciplinar, formación pedagógico-didáctica-comunicacional, formación tecnológico-práctica y formación en investigación.

Se suma a esta categoría, otra cuestión clave en la mediación pedagógica, la organización de los materiales didácticos, que se constituyen en andamio, soporte y mediador en el proceso de construcción de los conocimientos de los estudiantes. Más aún, suponen para los alumnos la fuente más legítima de conocimiento (Soletic, 2003). Su diseño requiere de un cuidadoso proceso de planeación, desarrollo y producción en el que intervienen autores, expertos en contenido, pedagogos, diseñadores gráficos y editores, entre otros expertos. Para García Aretio (2001) una adecuada selección de los materiales didácticos involucra una serie de requisitos fundamentales: deben ser programados y adaptados al contexto socio-institucional, al nivel del curso en cuestión y a las características del grupo. Además, deben ser integrales, abiertos y flexibles, coherentes, eficaces, interactivos, significativos y permitir la autoevaluación. A lo mencionado se destacan otros requisitos de la organización del texto, entre los que se ubican la coherencia y cohesión, la intencionalidad comunicativa, la aceptabilidad, la situacionalidad, la intertextualidad e informatividad, la multisequencialidad, la propiedad, la eficiencia y la eficacia.

Por último, en cuanto a los componentes del núcleo didáctico que se consideraron, los aspectos psico-emocionales cobran relevancia por la situación contextual y la reorganización comunicacional de la clase. Siguiendo a Bisquerra & López Cassá (2020), la emoción es una respuesta interna o externa a partir de un acontecimiento interno o externo, al cual se le otorga una valoración automática de los acontecimientos que vienen a los sentidos, ya sean reales o imaginarios. De esta manera, se activa una respuesta emocional en la que se pueden distinguir tres componentes: el psicofisiológico, el comportamental y el cognitivo, que atravesaron las experiencias educativas analizadas.

Perspectivas metodológicas

Dada la complejidad del objeto de estudio, se propone un abordaje cualitativo o también denominado en las Ciencias de la Educación, un modelo hermenéutico. Este paradigma permite analizar y resignificar la construcción de las prácticas de enseñanza híbridas en el marco de un fenómeno educativo concreto. Este tipo de investigación es multimetódica, naturalista e interpretativa, por lo que, en este contexto, los investigadores indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido e interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan (Vasilachis de Gialdino, 2006).

El planteamiento cualitativo insiste en la relevancia del fenómeno y prioriza la comprensión de la realidad dentro de un contexto dado y desde la visión de un todo unificado (Pérez Serrano, 2003). Justamente, la investigación cualitativa, privilegia la profundidad sobre la extensión e

intenta captar los matices de las experiencias vitales (Vasilachis de Gialdino, 2009). Desde esta perspectiva, la comprensión holística de los fenómenos requiere considerar contextos variados: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales.

Para la recolección de los datos las técnicas utilizadas fueron *la entrevista cualitativa* no estructurada (Yuni & Urbano, 2006), que permitió obtener información directamente de responsables de las dimensiones institucional, organizacional y normativa de la Facultad de Humanidades: Decana, Secretario Académico y Director/as de Departamento. También se consultó a más del 80% de docentes de las diferentes cátedras del Dpto. de Ciencias de la Educación, de la mencionada Unidad Académica, para conocer los modos de trabajo didáctico durante la enseñanza remota, en los dos años académicos, en que no hubo enseñanza presencial. Nos enfocamos en las carreras de grado que siempre tuvieron régimen de presencialidad, y cuyos equipos de cátedra tuvieron que redefinir y sostener procesos de mediación tecnopedagógica para asegurar la continuidad de los procesos formativos. Asimismo, se concretó la *observación indirecta* de los entornos virtuales en los que se desarrollan las clases de algunas de las cátedras de los docentes consultados.

El análisis de los datos se realizó a partir de la propuesta de análisis del contenido de Pérez Serrano (2003) siguiendo la dinámica de reducción: separación, identificación, clasificación de unidades significativas de análisis (USAS) y posterior síntesis y agrupamiento de las categorías obtenidas a partir de las USAS, en un proceso de construcción inductiva y de relación dialéctica entre teoría y práctica. Luego se organizaron las matrices para la obtención de resultados y conclusiones.

En cuanto al criterio de cientificidad para validar la información, desde la perspectiva cualitativa se consideró el criterio de credibilidad y se apeló a la triangulación múltiple (Latorre, 1996): a) La triangulación de fuentes, contrastando informaciones sobre determinadas dimensiones de análisis, pero desde distintas fuentes; b) La triangulación de perspectivas, revisando los hallazgos desde distintos puntos de vista, análisis, expertos y c) la triangulación teórica el uso de múltiples perspectivas teóricas en relación con la misma situación o el mismo conjunto de objetos (Vasilachis de Gialdino, 1992). De este modo, se garantizó la revisión constante, para ampliar la comprensión del objeto de estudio.

Conclusiones

Los hallazgos provenientes de las experiencias analizadas se organizan para su comprensión en dimensiones que se interrelacionan en la configuración de la clase universitaria con tecnologías digitales. Serán abordadas la dimensión pedagógica en la que se incluyen aspectos metodológicos, la mediación pedagógica, la acción docente y tutorial, la organización de los materiales didácticos y los aspectos emocionales. Por otra parte, se presenta información sobre las normativas, los desafíos en la formación profesional y la realidad de la estructura tecnológica que definen una dimensión de condicionamientos contextuales institucionales.

En la etapa de enseñanza remota de emergencia los docentes universitarios tuvieron que trasladar y organizar sus clases a formatos virtuales, y con ello los aspectos fundamentales a prestar atención son las mediaciones que se construyen en tanto procesos de guía y acompañamiento al aprendizaje de los estudiantes. Desde los aportes que hacen los especialistas en educación a distancia, se destaca que la mediación pedagógica se da a través de los textos y otros materiales puestos a disposición del estudiante (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 1993), la mediación pedagógica no implica solamente el tratamiento de los contenidos, sino también las formas de expresión de los diferentes temas, aquello que el docente dispone para construir su presencia en el trabajo asincrónico del estudiante. Esta experiencia de clases requirió la asunción del rol de tutor, siendo animador de los procesos de aprendizaje, desarrollando habilidades para promover la realización de actividades que ayuden a la

comprensión de los contenidos abordados, anticipando y aportando respuestas que permitan al estudiante la profundización de los temas.

El traslado de las clases de cada cátedra presencial a la virtualidad, sin previsiones institucionales, planificación didáctica o tiempo para su diseño, fue la respuesta ante la decisión de aislamiento social preventivo dictaminada por las autoridades de forma repentina. La decisión de ASPO se comunicó sin anticipaciones ni previsiones para los sistemas educativos, en el transcurso de una a dos semanas se solicitó desde las autoridades de la Facultad que cada equipo docente dispusiera alguna comunicación con sus estudiantes para, en nuestro caso, iniciar con las clases del ciclo académico 2020. Por ejemplo, en el informe de situación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, abril 2020 se describe que en la mayoría de las cátedras se estableció comunicación por grupos de WhatsApp y grupos de Facebook y se recibieron trabajos y consultas por correo electrónico personal. Con relación al acceso y conectividad, las dificultades son 1) la falta de conectividad en los estudiantes del interior y en algunos barrios del gran San Fernando del Valle (capital, Valle Viejo y F M Esquiú) porque no cuentan con conectividad suficiente para descargar contenidos (3G o 4G), no hay antena de telefonía celular o no cuentan con teléfono fijo y por tanto conexión wifi, 2) el caso de los estudiantes que no tienen conexión a un red de wifi en su casa, solo cuentan con los datos de su celular para la conexión con las cátedras. Estos datos se contrastan con una encuesta realizada a los estudiantes de la carrera desde la Dirección del Dpto., de Ciencias de la Educación (abril, 2020), identificado que el 79% de los consultados se conecta por su celular propio y solo un 69% tiene además una computadora o Tablet (de uso familiar) donde puede también hacer las tareas, un 5% cuenta solo con un celular de un familiar y con ese dispositivo puede acceder y realizar las tareas.

A partir de las consultas realizadas a los docentes, en relación con la construcción de la mediación pedagógica en el paso de la presencialidad a la virtualidad, identifican cambios y actualizaciones en la transposición didáctica, la selección, recorte y adecuación de los contenidos a enseñar, la propuesta de actividades, los modos de evaluar. Recuperando los aportes de Maggio (2020) quien señala que en la pandemia exigió prácticas alternativas que para los protagonistas fueron “creaciones didácticas” de relevancia, contextualizadas y con sentido pedagógico, algunas de estas acciones de cambios en las clases significaron mejoras de las prácticas de enseñanza.

Los docentes respondieron que los cambios que debieron hacer en sus clases, en orden de mayor frecuencia de respuesta, fueron en relación al contenido, luego las actividades y las posibilidades de los estudiantes, la forma o estructura de la clase, las oportunidades y/o posibilidades de uso de recursos virtuales y la comunicación, especialmente la disponibilidad de tiempo de conectividad. Sus expresiones señalan que fue un proceso de incertidumbre, sorpresivo y disruptivo que habilitó espacios de creación individual y colectiva. Los cambios en cuanto al contenido fueron: su organización, el formato de presentación, la selección y la reconstrucción al formato de clase virtual. En cuanto a las actividades, los cambios están relacionados a la modalidad por la necesidad de trabajar de manera asincrónica, el diseño de actividades prácticas, la reformulación para adecuarse a los recursos y plataformas, en tiempo y la conectividad disponible. Con respecto a los estudiantes las preocupaciones han estado puestas en cuanto a la falta de participación (respuestas a los correos, conexión en momentos sincrónicos, etc.), diseñar propuestas de acompañamiento anímico como una cuestión fundamental, los problemas de conectividad que no les permitían continuar con la trayectoria educativa. Se suma a la descripción anterior, que los docentes consultados expresaron que los cambios que tuvieron que resolver en torno a la clase fue en primer lugar, por el traslado del formato presencial a la virtualidad contando con sus saberes y recursos disponibles (en un primer momento tuvo que hacerse sin anticipación, ni resoluciones institucionales), en segundo lugar, el diseño de la clase mediante plataformas o recursos disponibles tanto de los docentes como los estudiantes, por último, la selección de las estrategias y la implementación y el uso de herramientas digitales.

Cuando se analiza cuáles fueron los cambios más significativos para los equipos de cátedras, se señala que la asincronía resulta la cuestión más compleja de resolver para sus clases, no poder compartir el aula como lugar de encuentro en un espacio y en un mismo tiempo. Ello requirió de digitalizar las clases y buscar textos que estuvieran en formato digital para reemplazar los de formato impreso. En cuanto a las actividades se dificultó poder acompañar a los estudiantes, ya que muchos de ellos no tenían posibilidades de conexión continua. En suma, los cambios didácticos fueron en base a la necesidad de adaptarse a la virtualidad y a las dificultades que enfrentaron los docentes, como los estudiantes para acceder a las herramientas tecnológicas y utilizarlas de manera eficiente. Se realizaron cambios significativos en los contenidos y actividades, adaptándose sobre la marcha. Se tuvo en cuenta las particularidades de los estudiantes y se intentó tener cercanía, especialmente con aquellos que tenían dificultades con las herramientas tecnológicas.

En este escenario didáctico, la construcción de la mediación pedagógica en un entorno remoto requirió de la capacitación en herramientas digitales que fortalecieron la continuidad pedagógica durante el 2020, que luego en el 2021 y 2022, pudieron adquirir formatos diferentes con apropiaciones de recursos metodológicos y de estrategias de enseñanza que se mixturaron con la presencialidad. Para ello, el Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades (Dpto EAD- FH) cumplió un rol primordial de asesoramiento y apoyo a los docentes para el diseño y desarrollo de sus propuestas de cátedra. Las acciones de acompañamiento permitieron las capacitaciones y tutorías a docentes y estudiantes, tanto con relación a la gestión del aula virtual de la plataforma e-educativa del Dpto EAD- FH, o bien, con otras plataformas en uso como BigBlueButton y Zoom. Asimismo, se brindaron también capacitaciones relacionadas a recursos y herramientas tecnológicas que pudieran utilizar en las clases sincrónicas y asincrónicas como: power point, videos, WhatsApp, podcasts, entre otros.

Para el año 2021, la Facultad solicitó a los docentes el uso del campus virtual e-educativa del Dpto., de EAD, por lo cual se dio una autocapacitación tecnopedagógica en la que se trabajó a través de tutoriales que permitieron la administración del aula virtual, el uso de las herramientas del aula virtual, las funciones del docente tutor virtual y la evaluación virtual. Estas plataformas de aprendizaje posibilitan la creación de aulas virtuales que integran herramientas para la distribución de información, el intercambio de ideas y experiencias, la interacción social, la aplicación práctica del conocimiento y la evaluación del aprendizaje, entre otras funciones. En esencia, estas aulas virtuales constituyen sistemas donde se llevan a cabo diversas actividades relacionadas con el proceso educativo, facilitando la interacción, la comunicación, la aplicación de conocimientos y la evaluación, tal como lo señalan Barberá y Badía (2004). Sin embargo, se reconoce que el desafío más significativo, se relaciona con los conocimientos tecnológicos para el diseño del entorno y de los materiales didácticos, como también las disparidades de acceso de los estudiantes.

En esta etapa exclusiva de uso de aulas virtuales, los docentes señalan que los desafíos que enfrentaron estuvieron relacionados con los contenidos a enseñar y las metodologías para hacerlo, con relación al tiempo y la selección de lo prioritario que debía ser enseñado. En orden de frecuencia la mayor cantidad de respuestas identifican a los contenidos, luego a las clases por los formatos que debía asumir la mediación tecnológica, el tiempo y la flexibilidad en las entregas de los trabajos, fueron los tópicos más considerados. En cuanto a los contenidos, la cuestión fue qué priorizar o seleccionar, ya que la formación universitaria requiere de abordajes complejos y en profundidad. En cuanto a los estudiantes, los docentes refieren a que los desafíos fueron atender a las situaciones que atravesaban (sin precisar si eran propiamente académicas o del contexto) para continuar en la trayectoria educativa; sus necesidades para abordar el aprendizaje que exigieron la elaboración de metodologías acordes a los procesos formativos, con lo cual, los desafíos en expresiones de los docentes fueron; establecer el contacto pedagógico con los estudiantes, reducir contenidos para adaptarse a la modalidad virtual, construir dispositivos metodológicos pertinentes para la virtualidad, aprender a

utilizar nuevas herramientas tecnológicas, pensar una metodología de trabajo inclusiva para todos los estudiantes, y manejar los tiempos de planificación, diseño y elaboración de materiales adecuados. Una particularidad de los discursos analizados es que el desafío se adjetiva como “gran desafío” mayoritariamente y lo afrontaron construyendo nuevas propuestas de enseñanza, utilizando estratégicamente los beneficios de la virtualidad (usar videos, podcast, cortos educativos, infografías, nubes de palabras etc.).

Por otra parte, por su relevancia se profundizó el análisis de los materiales didácticos, que en la clase presencial al igual que en la virtual desempeñan un papel fundamental, más aún en la clase con tecnologías digitales, ya que el material que se diseña se constituye en andamio, soporte y mediador en el proceso de construcción de los conocimientos de los estudiantes. Estos materiales digitales que, si bien se encuentran codificados en los mismos sistemas simbólicos de los materiales impresos tradicionales, incorporan diversas formas perceptivas, figurativas, textuales y musicales. Así, los materiales informatizados se organizan y se diseñan con una diversidad de elementos que dan lugar a la hipertextualidad, a la organización de un sistema simbólico –atributo clave de los medios y materiales didácticos-, a la circularidad y convergencia de los medios, entre otros aspectos. De este modo, se hace posible que imagen, texto y sonido se fundan en una única producción como nunca antes se había conseguido. En las experiencias que se investigaron, los recursos y los materiales didácticos ocuparon un rol central en el proceso de enseñanza y de aprendizaje como mediadores pedagógicos. Algunos visibilizan como rasgos fundamentales la hipertextualidad y la intencionalidad comunicativa, lo que supondría para los estudiantes el desafío de nuevas habilidades de lectura y escritura, dado que se trata de nuevos géneros discursivos. Estos materiales requerían, por una parte, que los estudiantes tomen decisiones ante un nuevo diseño arquitectónico de los itinerarios particulares de lectura y de dominios tecnológicos. Por otra parte, exigían a los docentes en su rol de contenidistas que posean competencias pedagógicas (modelos de enseñanza y de aprendizaje coherentes con los principios de la enseñanza virtual), competencias comunicativas (competencias en producción de textos, competencias en comunicación audiovisual, competencias en comunicación utilizando las nuevas tecnologías) y competencias tecnológicas (básicas: manejo de procesadores de textos y programas de edición de gráficos, de comunicación y navegadores; medias: edición básica de páginas web, manejo básico de programas editores de simulaciones, edición multimedia básica, conocimiento acerca de plataformas y su operatoria; avanzadas: edición multimedia, configuración de plataformas, etc.).

Se suma a la descripción anterior que, al analizar las decisiones didácticas asumidas por los docentes en los procesos de virtualización de la enseñanza, se advierte que los cambios y los desafíos que los consultados señalan que tuvieron que enfrentar en este proceso de trasladar sus aulas y clases a los entornos virtuales, si bien en la tradición academicista se evidencian la preocupación por los contenidos y por el tiempo de la enseñanza, también hay que destacar que hay un interesante valoración de la posibilidades que emergieron con el uso de las redes los entornos y las plataformas para pensar creativamente metodologías de trabajo, formas de construir el conocimiento que faciliten el acceso de aquellos que tenían menor conectividad y disponibilidad tecnológica, modo de reinventar la tarea docente, entre algunas de las referencias a destacar.

Un análisis valioso que se añadió siguiendo los aportes de Moreno Vásquez & otros (2024) fueron los aspectos emocionales, ya que se constituyeron en emergentes en las encuestas, entrevistas y diálogos que se generaron en el proceso. En este escenario de clases virtuales y situación sanitaria, las prácticas de la enseñanza estaban atravesadas, en diversos aspectos emocionales, por la necesidad de la organización, adaptación y regulación de las emociones ante la sensación de incertidumbre y exigencias de confinamiento domiciliario. Lo afectivo o lo emocional influyen en la tarea docente y de los estudiantes, que se experimentó en diferentes niveles de intensidad ante el requerimiento de adaptarse rápidamente a nuevas maneras de interacción, de planificación, de enfrentar la didáctica cotidiana y sumándole a todo lo

mencionado, el poco o nulo conocimiento del manejo de herramientas digitales para hacer frente a la tarea. La emoción significa un movimiento o impulso que te mueve hacia algo y las respuestas de los docentes de la Facultad de Humanidades indican que sintieron alteraciones en el ánimo propias de enfrentar lo no conocido en su entorno y sentirse frustrados, angustiados, con sensaciones como la soledad, el enojo, el miedo y la tristeza. El componente cognitivo hace referencia a tomar conciencia de la emoción que experimentamos y ponerle nombre en función del dominio del vocabulario. La toma de conciencia de las emociones que experimentamos se ve potenciada con el uso del lenguaje." (Bizquerra & López-Cassa, 2020, p.12 y 13). Cuando comentan sus experiencias en las clases virtuales, donde la emoción sentida era la soledad y la angustia, las respuestas que advertían eran el cansancio, y las cámaras apagadas que impedían la interacción cara a cara y predisposición a la acción, por lo que la emoción que se imponía era la decepción, en tanto que manifiestan en sus comentarios el no creer haber logrado un impacto positivo en sus estudiantes.

La virtualidad generó la necesidad de promover la organización de las emociones y su regulación, tanto desde los aspectos cognitivos como de percepción. Ante determinadas situaciones, docente y estudiantes necesitaron poner en marcha una serie de aspectos cognitivos y emocionales que provocan diferentes respuestas ante una misma situación. Pues existen numerosos sitios de retroalimentación dentro y entre los sistemas mentales que comprenden la percepción, la motivación, las emociones, la cognición, y la acción y es característica la regulación mutua. La regulación de las emociones básicas o de basamento, en cuanto a la noción de la predisposición motivacional para el desarrollo de otras emociones, se presenta como un proceso complejo y no lineal. En esta investigación llama la atención el aspecto de la regulación que tiene que ver con la llegada de "lo nuevo". Así, puesto que los componentes de las emociones tienen que ver con subsistemas de evaluación, expectativas, excitación, sentimientos de placer o dolor, retroalimentación autónoma y somática, así como, retroalimentación a partir de gestos, acciones y comunicación con los otros, todo puede ocurrir en configuraciones variadas en diferentes contextos; es decir dependen de sus conexiones interactivas en determinadas circunstancias.

La mayoría de los docentes manifiestan haber sentido incertidumbre ante las nuevas propuestas de enseñanza basadas en la virtualidad debido a que desconocían el manejo de las plataformas digitales, y por lo tanto, el miedo a enfrentarlas. Otro aspecto destacable fue la frustración de realizar clases sincrónicas donde los alumnos no encendían las cámaras y en algunos casos los docentes sintieron que la clase se convertía en un soliloquio donde no sólo no veían al alumno, sino que tampoco interactuaban con los docentes. Muy pocos sintieron alegría de los resultados obtenidos con la experiencia de lo virtual. En general las emociones que más aparecieron fueron la soledad dado que muchos no se sintieron acompañados en la trayectoria de la enseñanza virtual con respecto a la planificación, la evaluación y la retroalimentación.

Por último, exponemos información de los datos que se recuperaron sobre las posibilidades tecnológicas de docentes y estudiantes, los marcos regulatorios y los requerimientos en la formación docente, que se constituyen en condicionantes contextuales e institucionales. En las entrevistas a los responsables institucionales que tuvieron a su cargo la implementación de las medidas que se consensuaron a nivel de la UNCA (Decana, Secretario Académico y Directores de los diferentes Departamentos) se pueden reconstruir el sentido y el rediseño de la mediación pedagógica en un contexto no esperado como el de la pandemia en lo institucional como lo normativo. Las decisiones institucionales tuvieron impacto en ámbitos de actuación diferentes según niveles de aplicación de la normativa que se produjo para los requerimientos de la situación: Universidad - Facultad- Departamentos.

Durante el año académico 2020, las normativas aprobadas en la Facultad de Humanidades fueron variadas y en total sintonía con el objetivo central de continuidad pedagógica. Un ejemplo clave es el "Protocolo para exámenes finales presenciales" (Res CDFH N° 020/20), como así también, el establecimiento de criterios para la acreditación de las materias dictadas

en el primer cuatrimestre (Res FH N° 160/20), de "Práctica Docente I" - "Práctica Docente II y Residencia" (Res CDFH N° 039/20) y de "Práctica Sistematizada I, II, III y IV" Dpto. Trabajo Social (Res CDFH N° 048/20). Para el caso del año académico 2021, el desafío fue tratar que la mediación pedagógica remota de las materias se formalizara y se enriqueciera por medio del uso de la plataforma de la Facultad administrada por el Departamento de Educación a Distancia.

A nivel de universidad, se aprobó y adecuó el "Plan de acción para la continuidad de actividades académicas COVID-19" para el dictado, evaluación parcial y registración de asignaturas aprobado por Resolución del Consejo Superior de la UNCA N° 01/21; el "Protocolo para actividades prácticas y teórico-prácticas" (Res CDFH N° 013/21) y la adhesión a Resolución Rectoral N°364/2021 sobre el retorno a las actividades presenciales, con la autorización de actividades prácticas y exámenes presenciales desde el turno de septiembre 2021 (Res CDFH N° 029/21).

Para cerrar, desde un macroanálisis, la revisión de los dos años de enseñanza remota permite reconocer que las problemáticas y las tensiones fueron: al inicio de la pandemia 2020 la implementación de la virtualización de las cátedras y el segundo en el 2021 la convivencia de las modalidades virtual y presencial. En el año 2020 y con una situación de novedad e incertidumbre, los sentimientos de desconcierto e inseguridad fueron recurrentes, expresiones ante el desconocimiento de cómo organizar y planificar las clases virtuales, como así también, en otros casos, provocó el rechazo y la negación a usar algunas herramientas tecnológicas y plataformas virtuales. Ante ello se desarrollaron modalidades de acompañamiento para los estudiantes con diferentes impactos y resultados en los dos momentos analizados. Los documentos y formularios compartidos de Google, las construcciones colectivas y grupales a través de herramientas como el genially y/o padlet caracterizan de un modo diverso las decisiones didácticas de cada uno de los docentes. Por otro lado, la prevalencia de las clases sincrónicas y la comunicación por WhatsApp son parte de este repertorio de acciones identificadas por los docentes como positivas en el primer tramo o período de la pandemia. Luego en el año 2021, atendiendo a lo aprendido y recuperado por el Depto. de EAD y los equipos docentes, los procesos formativos se alojaron mayoritariamente en el aula virtual de la plataforma de la facultad. En tanto el entorno organizado de aprendizaje ordenó la propuesta de cátedras, concentrados las actividades en los foros, las wikis y el correo interno. Cabe destacar que se continuó usando los grupos de WhatsApp, para la comunicación instantánea.

La continuidad pedagógica de los procesos formativos durante la pandemia y, por tanto, la concreción del derecho a la educación sólo pudo realizarse a través de la mediación tecnológica. Si bien ya existían aulas virtuales reforzando la enseñanza presencial en algunas cátedras e inclusión genuina de tecnologías (Maggio, 2018), en la facultad, la decisión de aislamiento social requirió de una respuesta sui generis para continuidad de las clases. A su vez, la necesidad de trasladarse a plataformas y entornos virtuales permitió a algunos docentes repensar sus propuestas metodológicas aprovechando las potencialidades que les brindaba la virtualidad. Algunas referencias señaladas por los docentes fueron: diseñar y crear nuevos materiales como, grabar videos instruccionales, disminuir la entrega de conceptos, recortar las propuestas planificadas y realizar cambios prácticos en el dictado de clases, a través de diferentes herramientas y aplicaciones tecnológicas, las cuales se fueron adaptando en función de diferentes factores, como la accesibilidad a internet, el tiempo de conexión, la selección de las aplicaciones, las prestaciones de cada aplicación, entre lo más destacado. Posiblemente la preocupación de los equipos de cátedra de la universidad se centró en la selección y priorización de contenidos como una marca de la tradición academicista que configura las prácticas de enseñanza en el nivel Superior (Steiman 2018). En el mismo sentido, Maggio (2020) señala que la inclusión de tecnologías y disposición de campus virtuales en las universidades:

“... no significó una ola de transformación pedagógica y didáctica del nivel... El núcleo duro de las prácticas resistió con una configuración clásica de matriz positiva. La hegemonía de la explicación docente, la secuencia lineal progresiva, el sesgo aplicativo en las propuestas de actividades realizadas por el estudiante y el carácter verificativo de la evaluación son algunos de los rasgos que continúan definiendo la mayor parte de los que sucede, sin importar la modalidad de enseñanza o el entorno tecnológico en el que se despliega la experiencia” (Maggio, 2020: 115)

En tiempos de pandemia, teniendo en cuenta las transformaciones que se realizaron en materia de educación a nivel mundial y local, de una manera forzada, han cambiado los procesos de enseñanza y aprendizaje, marcando un antes y después. La discusión en torno a la inclusión de la tecnología en las prácticas docentes quedó suspendida por la necesidad de su utilización para la continuidad de la enseñanza, por su potencialidad mediadora que posibilitó promover, desencadenar y acompañar el aprendizaje. Y se hace necesaria otra discusión, a nuestro entender, necesaria y valiosa para pensar los procesos formativos y las prácticas de enseñanza, como lo explica García Naranjo (en Imbernon y otros, 2012) para los modelos pedagógicos con fuerte influencia del constructivismo y mediación de las TIC, el cambio es en relación al enfoque centrado en el aprendizaje, que asume el proceso de construcción del conocimiento como un proceso activo de los estudiantes como protagonistas. Ello demanda del docente: a) solvente alfabetización tecnológica para el manejo de la información y producción de mediaciones pedagógicas, b) reflexión epistemológica, teórica y metodológica sobre su incidencia en la educación, c) análisis de la ética en para el uso de las TIC, d) la revisión y comprensión de los sistemas de comunicación e interacción relacionados con las TIC en los entornos educativos.

Referencias Bibliográficas

Barberá E. & Badía, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. España Machado Libros S.A.

Barberá, E. (2009). “Calidad 2.0”. En Pérez S. & Imperatore A. (2009) (compiladoras) *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teóricas-metodológicas*. Universidad Nacional de Quilmes.

Bisquerra Alzina, R & Cassa E. (2020). *Educación Emocional*. El Ateneo. Argentina.

Blanco Villalobos, J. A. (2018). *Pistas para la Mediación Pedagógica en Entornos Virtuales*. Costa Rica. Universidad De La Salle.

Cabrales A. & otros (2020) *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. Argentina. The Learning Factor Proyecto: Reflexión educativa.

Connell, R.W. (1997) *Justicia Curricular*. España Ediciones Morata.

Dussel, Ferrante & Pulfer (2020) *Pensar la Educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. España. UNIPE. Editorial Universitaria.

Díaz, A. G. (2020). *Tiempos de pandemia y enseñanza universitaria: recrear las propuestas metodológicas entre el hogar y las plataformas de medios conectivos*. Revista Innovaciones Educativas / ISSN 2215-4132 / Vol. 22 / No. Especial / Octubre, 2020.

Fainholc, B (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Argentina. Paidós

García Aretio, L. (2001). *La Educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona. Ariel.

- García Naranjo, M. (2012). "Tecnologías de la información y la comunicación para la mediación pedagógica". En Imbernon, F. (coord.) & otros (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. España. Editorial Graó.
- Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo M. (1993). *La Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Guatemala. Colección Programa EDUSAC.
- Latorre, A. & otros (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Hurtado Ediciones.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Argentina. Editorial Paidós
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Argentina. Paidós
- Maggio, M. (2020). "Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. Campus Virtuales". 9(2), pp.113-122.
- Moreno Vásquez A. & Díaz M. (Compiladoras) (2024). *La construcción de la mediación pedagógica con tecnologías digitales: Un análisis de la intervención docente en el contexto universitario*. Catamarca. Editorial Científica Universitaria.
- Pagano, C. (2007). "Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico". *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol 4. Número 2.
- Pardo Kuklinski H, & Cobo, C (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona. Outliers School.
- Pérez S. & Imperatore A. (compiladoras) (2005). *Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en entornos virtuales*. Bernal. Editorial UNQ.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid. Narcea.
- Puigrós, A (2020) "Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina", en Dussel, I & otros (2020) *Pensar la Educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. Buenos Aires. Editorial Universitaria.
- Salinas, M. (2011). "Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: Tipos, Modelos de aprendizaje y rol del docente" en *Revista Universidad Católica de Argentina*. Volumen 12. Pp.1-12. Recuperado de: <https://www.studocu.com/es-ar/document/pontificia-universidad-catolica-argentina-santa-maria-de-los-buenos-aires/didactica-y-curriculo-ii/entornos-virtuales-de-aprendizaje-en-la/61477889>
- Santomé, J. T. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. España. Ediciones Morata.
- Schwartzman G. (2009). "El aprendizaje colaborativo en intervenciones educativas en línea: ¿Juntos o amontonados?" En Pérez, S. & Imperatore, A. (comp.) (2009). *Comunicación y*

Educación en entornos virtuales de aprendizaje: Perspectivas teóricas-metodológicas. Bernal. Editorial UNQ.

Steiman, J. (2018) *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva-* Argentina. Miño Dávila

Soletic, A. (2003). "La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: Problemas y desafíos". En Litwin, E (comp.) (2003). *La educación a distancia*. Bs. As. Amorrortu Editores.

Vasilachis Gialdino, I (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos 1: los problemas teórico-epistemológicos*. Bs. As. Centro Editor.

Yuni, J & Urbano, A. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Argentina. Ed. Brujas. Córdoba.

[1] Argentina de marzo 2020 (decreto 297/2020) a julio 2021 (Prórroga del decreto de necesidad y urgencia n° 287/21), con aislamiento transitorio y limitados luego en zonas de alto contagio que se extendieron hasta diciembre de 2021.

[2] La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea traducida consultada en Cabrales A. y otros (2020) Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión. The Learning Factor Proyecto: Reflexión educativa.

ACERCA DE LAS AUTORAS

Marina Elisa Díaz: Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Docencia Universitaria (UNCA). Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNCA). Profesora Titular de las cátedras de Educación a Distancia y Gestión Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación. Ex Directora del Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades de la UNCA. Investigadora categoría III, Programa de Incentivos SECyT.

María Natalia Lencina: Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCA). Doctora en Ciencias Humanas mención en Educación (UNCA), Tesis "Procesos de Gestión del Conocimiento y Formación Docente: Las concepciones epistemológicas en la construcción del saber específico docente"). Investigadora categoría 3, Programa de Incentivos SECyT: Prácticas Docentes y Currículum.