

## 14. Aprendizajes en la enseñanza remota de emergencia para pensar la educación en la pospandemia

Learning in emergency remote teaching to think about post-pandemic education

Viviana Macchiarola <sup>1</sup>   Ana Lucía Pizzolitto <sup>2</sup>  

Verónica Pugliese Solivellas <sup>3</sup>  

<sup>1,2,3</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina

### RESUMEN

El artículo se ubica en el campo del planeamiento institucional y vincula la idea de calidad con los conceptos de innovación y derecho a la educación. Se presentan parte de resultados de una investigación realizada durante el año 2020 en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), cuyo objetivo general fue analizar, desde una perspectiva de reconocimiento de derechos, dinámicas emergentes de la enseñanza universitaria durante la pandemia asociada al COVID-19. Se realizó una investigación con enfoque multimétodo que consta de tres estudios vinculados y orientados hacia los siguientes objetivos específicos: a) establecer relaciones entre las condiciones socio-económicas de los estudiantes y sus posibilidades de acceso material y práctico a las tecnologías; b) reconocer, desde la perspectiva de los docentes, las prácticas, condiciones y valoraciones de la enseñanza remota de emergencia; c) identificar los impactos pedagógicos de la enseñanza remota desde la perspectiva de los estudiantes. Se identifican potenciales innovaciones y límites de la incorporación de las tecnologías a la enseñanza, ofreciendo tres categorías temáticas emergentes que permitirían comprender e interpretar otros casos: 1) procesos de inclusión-exclusión; 2) modificación de los tiempos y espacios de aprendizaje, 3) cambios en prácticas docentes.

**Palabras clave:** Derecho a la Educación; Educación Universitaria; Enseñanza Remota de Emergencia

## Lessons in emergency remote teaching to think about post-pandemic education

### ABSTRACT

This article is placed in the field of institutional planning, and it links the idea of quality to the concepts of innovation and right to education. Part of the results of a research carried out in 2020 at the Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) are presented. Its general purpose was to analyze, from a perspective of rights recognition, emerging dynamics of university teaching during the COVID-19 pandemic. A multi-method research approach was used, consisting of three studies linked and oriented towards the following specific objectives: a) to establish relationships between students' socio-economic conditions and their possibilities of material and practical access to technologies; b) to recognize practices, conditions and assessments of emergency remote teaching from teachers' perspective; c) to identify pedagogical impacts of remote teaching from students' perspective. Potential innovations and restrictions to the incorporation of technology in education are identified, offering three emerging thematic categories that allow to understand and read other cases: 1) inclusion- exclusion processes, 2) modifications of times and spaces for learning, 3) changes in teaching practices.

**Keywords:** Right to Education; University Education; Emergency Remote Teaching

## Aprendizagem no ensino de emergência remota para pensar a educação pós-pandemia

### RESUMO

O artigo se insere no campo do planejamento institucional e vincula a ideia de qualidade aos conceitos de inovação e direito à educação. Parte dos resultados de uma pesquisa realizada em 2020 na Universidade Nacional de Río Cuarto (UNRC) é apresentada, cujo objetivo geral foi analisar, desde uma perspectiva de reconhecimento de direitos, as dinâmicas emergentes da educação universitária durante a pandemia associada ao COVID-19. Realizou-se Uma pesquisa com uma abordagem multimétodo constituída por três estudos articulados que estão orientados para os seguintes objetivos específicos: a) estabelecer relações entre as condições socioeconômicas dos alunos e as suas possibilidades de acesso material e prático às tecnologias; b) reconhecer, na perspectiva dos professores, as práticas, condições e avaliações do ensino de emergência remota c) identificar os impactos pedagógicos do ensino a distância na perspectiva dos alunos. Potenciais inovações e limites para a incorporação de tec-

nologias no ensino foram identificadas, oferecendo três categorias temáticas emergentes para compreender e interpretar outros casos: 1) processos de inclusão-exclusão; 2) modificação dos tempos e espaços de aprendizagem; 3) mudanças nas práticas de ensino.

**Palavras-chave:** Direitos de Educação; Formação Universitária; Ensino Remoto de Emergência

## Apprentissages de l'enseignement à distance en situation d'urgence pour penser l'éducation en post-pandémie

### RÉSUMÉ

L'article se situe dans le domaine de la planification institutionnelle et met en relation l'idée de qualité aux concepts d'innovation et de droit à l'éducation. Une partie des résultats d'une enquête menée en 2020 à l'Université Nationale de Río Cuarto (UNRC) est présentée, dont l'objectif général était d'analyser, du point de vue de la reconnaissance des droits, les dynamiques émergentes de l'enseignement universitaire pendant la pandémie de COVID-19. Une enquête avec une approche multi-méthode a été menée consistant en trois études liées et orientées vers les objectifs spécifiques suivants : a) établir des relations entre les conditions socio-économiques des étudiants et leurs possibilités d'accès matériel et pratique aux technologies ; b) reconnaître, du point de vue des enseignants, les pratiques, les conditions et les évaluations de l'enseignement à distance en situation d'urgence ; c) identifier les impacts pédagogiques de l'enseignement à distance du point de vue des étudiants. Des innovations potentielles et des limites à l'intégration des technologies dans l'enseignement sont identifiées, offrant trois catégories thématiques émergentes qui permettraient de comprendre et d'interpréter d'autres cas : 1) les processus d'inclusion-exclusion ; 2) la modification des temps et des espaces d'apprentissage ; 3) les changements dans les pratiques pédagogiques.

**Mots clés :** Droits à l'éducation ; Enseignement Universitaire ; Enseignement à Distance en situation d'urgence

### 1. INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID-19, "hecho social total" (Ramonet, 2020, p.1) que transformó todas y cada una de las dimensiones de nuestras vidas, interpeló a las universidades del mundo a continuar los procesos pedagógicos mediante lo que se ha dado en llamar enseñanza remota de emergencia (ERE) y cuyo

objetivo “no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis” (Hodges et al., 2020, p. 17). En este contexto, la pregunta por la calidad de la educación superior nos interpela inexorablemente; nos interroga desde este presente incómodo hacia un futuro incierto, pero, necesariamente puede ser planificado si estamos convencidos, junto a Matus, que “o planificamos o somos esclavos de la circunstancia. Negar la planificación es negar la posibilidad de elegir el futuro” (Matus, 1987, p. 22).

Existe consenso en afirmar que el concepto de calidad educativa es polémico, polisémico, ambiguo, elusivo, multidimensional y valorativo. Diríamos que más que un concepto es una idea, una noción que escapa y se resiste al trabajo de la definición. En ella subyacen supuestos, valores, ideologías que se sintetizan en hipótesis acerca de un “deber ser” de la educación. Deber ser que, a su vez, es una construcción social, cultural e histórica. Así, en el marco de esta amplitud conceptual, pueden diferenciarse diversos enfoques. Tawil et al. (2012), proponen tres marcos que denominan: 1) centrado en los aprendizajes del alumno, 2) racional-técnico, interesado en la medición de resultados y rendimientos, y 3) basado en la interacción social multidimensional. La perspectiva analítica de este artículo se enmarca, predominantemente, en el tercer marco, el cual reúne un grupo de enfoques que,

basados en una visión de la educación como bien público, se centran en la dinámica de la interacción entre las distintas dimensiones de la educación y el necesario proceso de redefinición permanente del consenso o contrato social entre los interesados acerca de lo que deberían conseguir los sistemas educativos nacionales y cómo deben hacerlo. (Tawil et al., 2012, p.10)

En esa “urdimbre” multidimensional, en este artículo asociamos la idea de calidad a las de innovación y a la de derecho a la educación y en ese marco nos preguntamos: ¿qué cambios no planificados introducidos en la ERE podrían constituirse en innovaciones y reformas de la educación superior? ¿Qué aprendizajes nos deja esta experiencia que permitan mejorar la enseñanza universitaria? ¿Qué derechos se han visto vulnerados en esta inusitada situación? ¿Qué continuar y qué abandonar de esta situación en el futuro pospandemia?

Para abonar a la discusión de estas preguntas, acudimos a resultados de una investigación realizada durante el año 2020 en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), cuyo objetivo fue analizar, desde una perspectiva de reconocimiento de derechos, dinámicas emergentes de la enseñanza universitaria durante la pandemia asociada al COVID-19. La misma forma parte de una investigación mayor, dirigida a analizar los principales impactos sociales experimentados por el aglomerado urbano del Gran Río Cuarto a partir de la emergencia por el COVID-19, identificando tendencias de vulnerabilidad social para el corto y mediano plazo y proponiendo lineamientos estratégicos de política para aminorar los efectos adversos en dicho contexto (Carniglia et al., 2020).

La UNRC es una institución del sur cordobés a la que asisten estudiantes de diversas regiones. Se trata de una universidad mediana, organizada en cinco facultades, centralizada ediliciamente en un campus ubicado a seis kilómetros del centro de la ciudad de Río Cuarto.

Para garantizar la continuidad pedagógica, la UNRC impulsó acciones institucionales tales como: a) modificación de calendarios académicos, en especial de exámenes; b) sistemas de tutorías para estudiantes con trayectorias académicas discontinuas; c) becas de conectividad para los estudiantes con financiamiento propio; d) mejoras en el equipamiento tecnológico, en los servidores y en los entornos virtuales institucionales; e) desarrollo de acciones de formación y capacitación docente mediante cursos y material de ayuda para docentes y estudiantes como bibliografía, videos y tutoriales, entre otras.

El estudio se ubica en el campo del planeamiento institucional y, más precisamente, en el cumplimiento de una de sus funciones que consiste en articular conocimiento y acción, investigación y política. La investigación busca comprender los problemas para actuar de manera pertinente y estratégica sobre ellos (Macchiarola, 2017). Pero más allá del propósito político, el estudio de las dinámicas emergentes de la ERE en la UNRC puede brindarnos categorías conceptuales emergentes que permitan comprender e interpretar otros casos y pensar el futuro de la educación superior, en un proceso de generalización naturalista a la que se llega a través del reconocimiento de similitudes y diferencias entre casos o situaciones que son familiares (Stake, 1998).

En el documento de la UNESCO titulado "Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050", que sintetiza aportes de especialistas internacionales, se anticipa y se propone:

Con la expectativa de que “las tecnologías se impondrán a lo grande en todos los países” (Mittal), un mensaje importante para la educación superior en 2050 es “hacer lo posible para que la tecnología trabaje para nosotros y para que saquemos lo mejor de ella” (Majdoubeh) (...) Hay que seguir estudiando las implicaciones de las innovaciones tecnológicas actuales, desde la inteligencia artificial a la robótica, pasando por la cadena de bloques o la computación cuántica, para el aprendizaje, las competencias y el empleo del futuro. (UNESCO IESALC, 2021, p. 32)

Coincidiendo con esta perspectiva de análisis, el propósito de este artículo es realizar una síntesis de la investigación desarrollada en la UNRC a fin de identificar las potenciales innovaciones y los límites de la incorporación de las tecnologías a la enseñanza, desde un enfoque de derecho y para un futuro mejor de la educación superior. El artículo se organiza en cuatro secciones: 1) contexto conceptual, 2) objetivos y metodología, 3) resultados y 4) consideraciones finales.

### **1.1. Calidad e Innovación**

La innovación, en primer lugar, supone rupturas, quiebres en las formas de hacer y pensar la educación, en las prácticas y en los supuestos que las fundamentan y direccionan. Rupturas planificadas, intencionales y orientadas a la mejora, en tres dimensiones: **a)** en las prácticas (ámbito objetivo); **b)** en los principios, supuestos y teorías subyacentes a tales prácticas (ámbito subjetivo); **c)** en los contextos que condicionan y son condicionados por las prácticas (Angulo Rasco, 1994; Bolívar, 1999; Carbonell, 2001; Fullan, 2002; Hargreaves, 2003; Lucarelli, 2004, 2009; Da Cunha y Lucarelli, 2006; Lucarelli y Maler, 2010; Macchiarola, 2012). Tales quiebres se producen por medio de “mecanismos de oposición, diferenciación o articulación” (Lucarelli, 2004, p. 3).

En cuanto a la ruptura, supone la creación de nuevas reglas y principios que regulan y estructuran la vida del aula o de la institución. Las reglas son normas, modos de hacer, patrones que tienen carácter social, intersubjetivo; implican una comunidad que las sigue y una práctica social; son instituyentes o estructurantes; dan forma, estructuran, regulan, formatean el aula y la institución. Algunas tienen carácter explícito y otras, implícito. Las implícitas

forman parte del sentido común internalizado y sedimentado a lo largo del tiempo.

Para comprender qué reglas deberían cambiar para que una innovación sea tal, acudiremos aquí a conceptualizaciones de Searle (1980) desde la filosofía del lenguaje. El autor distingue entre reglas regulativas y reglas constitutivas. Las primeras regulan estados de cosas o actividades preexistentes. La existencia de tal actividad es independiente de la regla. Las reglas constitutivas, en cambio, constituyen y regulan una actividad lógicamente dependiente de la regla. Si cambian las reglas, ya el juego no es el mismo. Las reglas constitutivas crean nuevas realidades que no pueden subsistir sin esas reglas. Desde este marco conceptual, una innovación supone un cambio en las reglas constitutivas de la práctica educativa o institucional, de lo contrario es mero ajuste superficial. El cambio en esas reglas instituye un nuevo juego educativo (Macchiarola, 2012). Llevando este análisis al campo del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, diremos que ellas pueden operar como reglas regulativas. Como diría Burbules:

lo más nuevo tal vez no sea la tecnología, la cosa en sí, sino todos los cambios que la acompañan. Por lo mismo, quizá el papel de las tecnologías en la reforma educativa sea muy pequeño (y más o más nuevas tecnologías tal vez no mejoren la situación) si no cambian al mismo tiempo otras prácticas y relaciones educacionales. (Burbules, 2008 p. 23)

O bien, pueden operar como reglas constitutivas de nuevas prácticas educativas, cuando al entramarse con los modos de construcción del conocimiento disciplinar y las formas de aprender de los estudiantes provocan rupturas en los modos de pensar y hacer la educación en dirección a mejoras de lo preexistente.

Así Rogers (2003 en Valverde Berrocoso, Garrido Arroyo y Sosa Díaz, 2010) distingue diversos niveles de innovación basada en las TIC: 1) nivel de asimilación: se producen algunos cambios en las condiciones pedagógicas, pero el currículo, los materiales, el entorno y la institución permanecen invariables; 2) nivel de transición: las TIC apoyan la elaboración de nuevos contenidos, nuevas soluciones didácticas y organizativas, pero subsisten prácticas tradicionales; y 3) nivel de transformación: las TIC introducen cambios sustanciales en los contenidos curriculares, en los métodos de enseñanza, en las configuraciones de tiempo y espacio y en el papel del profesor.

Recuperando los aportes de Bernstein (1990, 1994), este sociólogo inglés distingue cuatro grupos de reglas discursivas:

1. Reglas de jerarquía: regulan las relaciones de poder entre transmisores y adquirentes.
2. Reglas de selección: son principios que regulan quién controla la selección de la comunicación pedagógica.
3. Reglas de secuencia: "regulan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen la secuencia de la transmisión, regulando la realización de un currículo, un programa y de un sistema de evaluación" (Bernstein, 1990, p. 158-15). Estas llevan implícitas reglas de ritmo que refieren a lo que se debe saber en un tiempo determinado.
4. Reglas de criterios de evaluación: son las que permiten que el estudiante comprenda qué aprendizajes son o no valiosos. Son los criterios que se usan para evaluar su comportamiento y el de los otros.

Para Bernstein (1990) son los principios de clasificación y enmarcamiento de los códigos curriculares (principios reguladores de la selección, integración y formas de lo que se enseña) los que revelan la distribución del poder y del control. El principio de clasificación del código curricular refiere a la fuerza de la delimitación entre contenidos (más o menos aislamiento según la clasificación sea fuerte o débil) y regula las jerarquías entre categorías. El enmarcamiento se refiere a quién tiene el control de lo que se transmite y cuándo (quién controla las reglas de selección, secuencia y ritmo). Cuando la selección, la secuencia y el ritmo son controlados por el transmisor, el enmarcamiento es fuerte; cuando el estudiante tiene algún control, el enmarcamiento es débil.

Finalmente, y retornando al concepto de innovación, esta modificación o alteración de las reglas que regulan el discurso pedagógico deberían conducir a una mejora de la enseñanza, concepto que encierra un juicio valorativo, comparando lo existente con algún criterio, parámetro o referente sobre lo deseado y, por lo tanto, dependiente del marco interpretativo desde donde se emite la valoración (Bolívar, 1999). Analizamos a continuación el significado de dicho marco valorativo desde un enfoque de derechos.



## 1.2. Calidad desde un enfoque de derechos

La calidad no es tal si no es para todos y eso fusiona el concepto de calidad con el de derecho. La educación como un derecho humano fundamental e irrenunciable tiene su primer antecedente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Asamblea General de las Naciones Unidas (1948), donde se afirma que todos puedan tener igual acceso a una educación de calidad. Este principio tiene como consecuencia la obligatoriedad de los estados de garantizar su cumplimiento.

Por su parte, en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) celebrada en la ciudad de Córdoba en el año 2018 se ratifica:

el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. Estos principios se fundamentan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña. (CRES, 2018, p. 6)

Concebir a la educación superior como un derecho social universal significa, entonces:

- a) derecho de todos los ciudadanos, independientemente de su condición de clase social, sexo, etnia, a acceder a la universidad, permanecer en ella, egresar y hacerlo en plazos razonables.
- b) trayectorias académicas no segregativas, esto es, ausencia de distribución de los estudiantes de diferentes grupos sociales por distintos itinerarios formativos que habilitan acceder a diplomas diferentes y, por lo tanto, a oportunidades laborales y sociales desiguales.
- c) acceso a aprendizajes igualmente relevantes y significativos para todos y buena enseñanza desde el punto de vista epistemológico (enseñar lo racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda) y moral (acciones docentes que pueden justificarse en principios morales y capaces de provocar ac-

ciones de principio por parte de los estudiantes), en términos de Fenstermacher (1989). Aprendizajes que le permitan a los sujetos tomar decisiones que mejoren su propia vida, la de su grupo y la de la sociedad en su conjunto.

**d)** en tanto derecho colectivo de los pueblos, implica que los mismos puedan beneficiarse de las investigaciones y actividades de extensión o articulación social que las universidades desarrollan. En otras palabras, las universidades deberían contribuir, con la producción y comunicación de conocimientos y prácticas, a resolver los problemas sociales que causan las desigualdades educativas.

Por último, el derecho a la educación en un contexto de ERE requiere considerar a la inclusión digital como un derecho también social y universal. En la Declaración de Praga "Hacia una Sociedad de la Alfabetización Informacional" (2003) se afirma:

La Alfabetización Informacional engloba el conocimiento de las propias necesidades de información y la habilidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, crear, utilizar y comunicar con eficacia la información con tal de afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerrequisito para participar de forma eficaz en la Sociedad de la Información y, a la vez, es una parte del derecho humano básico del aprendizaje a lo largo de la vida. (2003, p.1)

Por su parte, Van Dijk (2002) advierte que un problema en la investigación y discusión sobre las desigualdades en el acceso a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) es, precisamente, las múltiples facetas en el concepto de acceso. Por ello, propone distinguir: **a)** acceso mental, referido a disposiciones como el interés, el atractivo y otros estados "subjetivos"; **b)** acceso físico, vinculado a condiciones materiales como la tenencia o propiedad de equipos y la disponibilidad de redes e infraestructura tecnológica, **c)** acceso a la capacitación, relativo a habilidades instrumentales, informacionales y estratégicas, y **d)** acceso práctico, referido a los usos establecidos a través de los diferentes dispositivos y aplicaciones. Por lo tanto, las desigualdades entre grupos en términos de acceso no se limitan al acceso material, sino que se extienden a las competencias, las experiencias simbólicas, los modos de uso y de apropiación de las TIC.

## 2. METODOLOGÍA

En el marco del objetivo general de analizar, desde una perspectiva de reconocimiento de derechos, dinámicas emergentes de la enseñanza universitaria durante la pandemia, los objetivos específicos de la investigación de los cuales da cuenta este artículo son los siguientes: a) establecer relaciones entre las condiciones socio-económicas de los estudiantes y sus posibilidades de acceso material y práctico a las tecnologías; b) reconocer, desde la perspectiva de los docentes, las prácticas, condiciones y valoraciones de la enseñanza remota de emergencia; c) identificar los impactos pedagógicos de la enseñanza remota desde la perspectiva de los estudiantes.

Se realizó una investigación con un enfoque multimétodo que combina aproximaciones cualitativas y cuantitativas a fin de una mejor comprensión del problema y que consta de tres estudios vinculados.

**Primer estudio.** Utilizó un diseño descriptivo simple transversal y un diseño transeccional correlacional (Sampieri et al., 2010) iniciando con la descripción de cada una de las variables y luego las relaciones entre ellas, en un momento dado<sup>(1)</sup>.

Las unidades de observación fueron 6.645 estudiantes efectivos y aspirantes que realizaron al menos una inscripción para cursar alguna asignatura en una oferta académica. Esto corresponde a un 50% de la población total de estudiantes efectivos y aspirantes. La Tabla 1 muestra el alcance y composición de la muestra. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario web gestionado mediante el sistema de encuestas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) que forma parte del sistema de información (SISINFO) de la UNRC. Se obtuvieron las respuestas en un período comprendido entre el 22 de abril y el 15 de junio de 2020. A la base de las respuestas de este cuestionario se adicionaron datos referidos al nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes y situación laboral de los mismos, que son tomados del formulario de inscripción que completan dichos estudiantes ingresantes y son actualizados en los censos anuales. La composición de la muestra puede observarse en la Tabla 1. Para el análisis de los datos se realizó un análisis de correspondencia múltiple (ACM) para relacionar las variables con el software SPSS Statics 19.

**Tabla 1.** Composición de la muestra según variables estudiadas

| FACULTAD | SEXO |      | TRABAJA |      | NIVEL SOCIO-ECONÓMICO |         |         |         |         |
|----------|------|------|---------|------|-----------------------|---------|---------|---------|---------|
|          | F    | M    | SI      | NO   | NIVEL 5               | NIVEL 4 | NIVEL 3 | NIVEL 2 | NIVEL 1 |
| AYV      | 55,2 | 44,8 | 17,9    | 82,1 | 21,8                  | 20,2    | 24,7    | 18,1    | 15,2    |
| EXA      | 60,7 | 39,3 | 16,7    | 83,3 | 19,7                  | 20,8    | 21,7    | 19,7    | 18,2    |
| ECO      | 68,6 | 31,4 | 28      | 72   | 20,4                  | 19,1    | 19,8    | 19,4    | 21,4    |
| ING      | 27,7 | 72,3 | 14,3    | 85,7 | 26,4                  | 17,7    | 20,9    | 19,0    | 16,0    |
| HUM      | 79,8 | 20,2 | 23,9    | 76,1 | 17,3                  | 17,5    | 19,4    | 22,0    | 23,8    |
| UNRC     | 65,1 | 34,9 | 21,3    | 78,7 | 20,0                  | 18,9    | 21,2    | 20,0    | 19,9    |
|          |      |      |         |      |                       |         |         |         |         |

**Fuente:** Elaboración propia con base en Unidad de Tecnología de la Información- UNRC-Sistema de Información (UTI-UNRC-SISINFO). Sistema de encuestas.

**Notas:** AYV= Agronomía y Veterinaria. EXA= Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales. ECO= Ciencias Económicas. ING= Facultad de Ingeniería. HUM= Ciencias Humanas. UNRC= unidades académicas de la UNRC.

Las variables, indicadores y categorías de análisis consideradas se resumen en la Tabla 2.

**Segundo estudio:** utilizó un diseño descriptivo simple transversal y se aplicó un cuestionario web gestionado también mediante el sistema de encuestas de la UNRC. El cuestionario tiene mayoritariamente preguntas cerradas y dos abiertas. Se convocó a toda la población docente de la UNRC a responder el cuestionario a través de diversos medios de comunicación institucional y se obtuvieron un total de 664 respuestas, entre el 5 de junio al 27 de julio de 2020. Siendo 1594 los docentes pertenecientes a la institución, la muestra representa un 41,6% de la población, lo que limita la representatividad de esta (Error muestral: 2%. Nivel de confianza: 95%). La Tabla 3 da cuenta de la distribución de la muestra por facultad y cargo.

La encuesta indagó acerca de:

- a) Disposiciones de los docentes ante la enseñanza remota de emergencia en la emergencia.

**Tabla 2.** Variables, indicadores y categorías de análisis

| VARIABLES  | INDICADORES                                | CATEGORÍAS  |
|--|--|---|
| Sexo   |  | Femenino<br>Masculino   |
| Nivel socio-económico de la familia del estudiante | Hacinamiento en el hogar*                  | menor o igual que 1<br>mayor que 1 menor que 1.5<br>mayor o igual que 1.5<br>menor o igual que 2<br>mayor que 2   |
|  | Percepción de AUH                          | Si<br>No  |
|  | Nivel educativo de la madre                | Postuniversitario<br>Superior universitario completo<br>Superior universitario incompleto<br>Superior no universitario completo<br>Superior no universitario incompleto<br>Superior completo<br>Superior incompleto<br>Secundario completo<br>Secundario incompleto<br>Escuela primaria completa<br>Escuela primaria incompleta |
|  | Disponibilidad de PC y conexión a internet | Tiene internet y PC<br>Tiene internet o PC<br>No tiene internet ni PC   |
| Situación laboral del estudiante                   |  | Trabaja<br>No Trabaja   |

Continúa en la siguiente página ▼

**Tabla 2.** Viene de la página anterior ▼

| VARIABLES  | INDICADORES  | CATEGORÍAS |
|--|--|------------|
| Dificultades en el acceso material, a la capacitación y práctico | Trabaja y no tiene disponibilidad horaria  | Si<br>No   |
|  | Conexión a internet mala y lenta   | Si<br>No   |
|  | Falta de formación para el uso de las herramientas tecnológicas  | Si<br>No   |
|  | No tenencia de PC de escritorio ni notebook. Accede por el teléfono, pero, se le dificultan las tareas de lectura y escritura                                      | Si<br>No   |
|  | No hay conexión a internet donde vive ahora  | Si<br>No   |
|  | No tiene ninguna dificultad  | Si<br>No   |
|  | No tiene tiempo suficiente o condiciones de tranquilidad, porque debido al aislamiento obligatorio cuida a familiares todo el día (hijos, adultos mayores u otros) | Si<br>No   |
|  | Tiene dificultades para acceder a la computadora, ya que son varios que comparten su uso   | Si<br>No   |

Continúa en la siguiente página ▼

**Tabla 2.** Viene de la página anterior ▼

| VARIABLES   | INDICADORES  | CATEGORÍAS   |
|---|--|--|
|   | Tiene dificultades para comprender y aprender con esta forma de enseñanza                      | Si<br>No   |
| Acceso mental o disposición hacia la enseñanza remota de emergencia | Grado de satisfacción con la enseñanza remota de emergencia                                    | Muy Alto<br>Alto<br>Aceptable<br>Bajo<br>Muy bajo                    |
|   | Acuerdo con continuidad de la modalidad  | No<br>No estoy seguro/a<br>Si  |
|   | Sentimientos vividos en su experiencia con la enseñanza remota de emergencia (múltiple opción) | Acompañado/a<br>Angustiado/a<br>Conforme<br>Inseguro/a<br>Muy solo/a |

**Fuente:** Elaboración propia

**Notas:** \* El hacinamiento surge de relacionar la cantidad de miembros en el hogar y el número de ambientes o habitaciones de uso exclusivo del hogar. Es hacinado aquel hogar con la relación miembros / habitación mayor a dos

- b)** Condiciones de acceso material a las tecnologías.
- c)** Tipos de usos educativos de las herramientas y plataformas tecnológicas.
- d)** Cambios implementados en torno a los diferentes componentes curriculares en esta etapa de excepcionalidad educativa (contenidos, estrategias de enseñanza, evaluación).
- e)** Imaginarios, preocupaciones y propuestas.

**Tabla 3.** Cantidad de docentes que completaron la encuesta, según cargo y facultad. Año 2020

| FACULTAD     | PROFESOR TITULAR | PROFESOR ASOCIADO | PROFESOR ADJUNTO | JEFE DE TRABAJOS PRÁCTICOS | AYUDANTE DE PRIMERA | TOTAL GENERAL |
|--------------|------------------|-------------------|------------------|----------------------------|---------------------|---------------|
| <b>AYV</b>   | 4                | 28                | 32               | 31                         | 56                  | 151           |
| <b>ECO</b>   | 7                | 16                | 17               | 16                         | 15                  | 71            |
| <b>EXA</b>   | 10               | 20                | 55               | 32                         | 54                  | 171           |
| <b>HUM</b>   | 5                | 13                | 65               | 51                         | 54                  | 188           |
| <b>ING</b>   | 7                | 14                | 23               | 18                         | 21                  | 83            |
| <b>Total</b> | <b>33</b>        | <b>91</b>         | <b>192</b>       | <b>148</b>                 | <b>200</b>          | <b>664</b>    |

**Fuente:** Elaboración propia

**Notas:** AYV= Agronomía y Veterinaria. EXA= Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales. ECO= Ciencias Económicas. ING= Facultad de Ingeniería. HUM= Ciencias Humanas. UNRC= unidades académicas de la UNRC.

**Tercer estudio:** Se llevó a cabo una investigación cualitativa con un enfoque interpretativo. Las unidades de observación fueron cuarenta estudiantes efectivos de la UNRC. La selección de la muestra consideró criterios tales como facultad de pertenencia, sexo, lugar de residencia y año de la carrera que cursa, detallado en la tabla 4.

La recolección de datos se efectuó mediante entrevistas abiertas, administradas durante el mes de junio de 2020, para las que se diseñó un guion temático inicial que orientó la interacción sin que ello significara estructurar secuencialmente el diálogo con los estudiantes. Dado el contexto particular de pandemia, las mismas fueron realizadas de manera telefónica o mediante videoconferencia. Estas permitieron acceder a los significados, perspectivas y modos en que los entrevistados veían y experimentaban el mundo universitario durante la pandemia (Taylor y Bogdan, 1986).

Para el análisis de datos se desarrollaron categorías de codificación basada en ellos; en primer lugar, se generaron tres grandes categorías organizacionales



**Tabla 4.** Distribución de muestra de estudiantes entrevistados según Facultad, sexo, lugar de residencia y año de la carrera

|                                 | CRITERIO                                       | C<br>CANTIDAD |
|---------------------------------|--|---------------|
| <b>F</b><br>Facultad*           | Ciencias Humanas                               | 15            |
|                                 | Agronomía y Veterinaria                        | 5             |
|                                 | Ciencias Económicas                            | 5             |
|                                 | Ingeniería                                     | 5             |
|                                 | Ciencias Exactas, Físico- Químicas y Naturales | 10            |
| <b>G</b><br>Sexo                | Femenino                                       | 27            |
|                                 | Masculino                                      | 13            |
| <b>L</b><br>Lugar de residencia | Gran Río Cuarto                                | 26            |
|                                 | Otras ciudades Pcia. Cba.                      | 10            |
|                                 | Otras provincias argentinas                    | 4             |
| <b>A</b><br>Año de la carrera   | Primer año                                     | 11            |
|                                 | Segundo, tercero y cuarto año                  | 17            |
|                                 | Último año de la carrera                       | 12            |

**Fuente:** Elaboración propia

**Notas:** \*La cantidad de sujetos que conforman la muestra de cada Facultad es proporcional a la cantidad de estudiantes efectivos que la integran.

o áreas temáticas generales a analizar. Luego, se desarrollaron categorías sustantivas que describen los conceptos y creencias de los entrevistados, algunas tomadas de sus propias palabras (categorías nativas); y también categorías teóricas que permitieron ubicar los datos codificados en marcos referenciales conceptuales más amplios (Maxwell, 2018).

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presentamos un recorte de los resultados de la investigación, organizados en torno a tres dimensiones analíticas: 1) procesos de inclusión- exclusión; 2) espacio-tiempo; 3) cambios en prácticas docentes, analizadas desde la perspectiva de la innovación y del derecho a la educación. Abordamos cada dimensión en término de tensiones, en tanto cada una encierra fuerzas contradictorias, donde coexisten y se definen entre ellas lo bueno y lo malo; y, como toda tensión, también generan expectativas y presiones que movilizan nuevos cambios orientados a preservar aquello que se vislumbra promisorio y evitar lo que obtura una educación de calidad para todos.

#### 3.1. Procesos de inclusión-exclusión

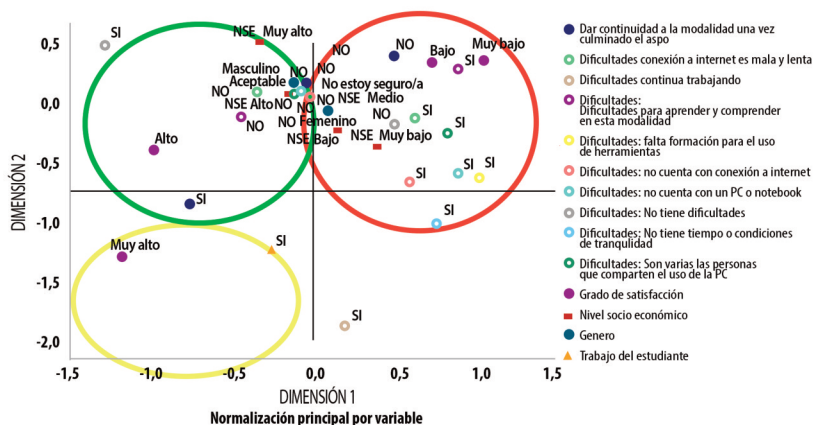
A partir de las respuestas a las encuestas a los estudiantes y de datos socio-demográficos de los mismos extraídos del Sistema de Información de Alumnos (SIAL), analizamos las relaciones entre las variables sexo, nivel socio- económico (NSE), trabajo y dificultades en la ERE, mediante un análisis de correspondencias múltiples, el que arrojó la estructura de datos que se representa en la Figura 1 (Vogliotti et al., 2020).

Este mapa de relaciones nos permite observar tres grupos de categorías relacionadas. En el cuadrante inferior izquierdo aparecen asociadas las categorías: trabajo del estudiante, satisfacción muy alta con la ERE y acuerdo con su continuidad.

En el cuadrante superior izquierdo, se observan correspondencias entre las categorías: masculino, niveles 4 y 5 (grupos con NSE muy alto y alto), no tiene dificultades, tiene conexión a internet buena, PC y notebook, formación para su uso, tiempo y condiciones para el uso de las tecnologías, sin dificultades para aprender y comprender y grado de aceptación con la enseñanza virtual "aceptable" y "alta".

En el cuadrante superior derecho, se observa otro grupo de categorías asociadas: sexo femenino, niveles 1, 2 y 3 (NSE bajo, muy bajo y medio), no trabajo, conexión mala y lenta, no contar con internet ni PC, dificultades para aprender y comprender con esta forma de enseñanza, falta de formación para el uso de herramientas tecnológicas y falta de tiempo y condiciones para el acceso tecnológico porque varias personas comparten el uso de los dispositivos, grado de aceptación con la enseñanza virtual "baja" o "muy baja" y no acuerdo con continuar con la misma.

**Figura 1.** Dificultades reconocidas por los estudiantes en la ERE y disposición hacia la misma, según sexo, NSE y situación laboral



**Fuente:** Elaboración propia con base en Unidad de Tecnología de la Información- UNRC-Sistema de Información (UTI-UNRC-SISINFO). Sistema de encuesta.

Algunas entrevistas a estudiantes validan estos datos cuantitativos. Dicen los entrevistados:

Y lo malo (de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto virtual) es que si no tenés internet, o te anda mal, o se te corta la luz, como le pasó a un compañero en el medio de un examen, te quedás sin universidad, o sea, por algo que a veces es propio que no tenés plata para pagar el teléfono o la luz, o algo que no podés manejar. En cambio, en la uni si se corta la luz, ¡vamos todos afuera, y listo! (EHUM27)<sup>(2)</sup>

(...) Y desventajas, ¡muchas! (se ríe) Sobre todo la exclusión, es muy fuerte y se ve todo el tiempo, no necesariamente porque yo la viva, sino que la veo con mis compas, a veces les coincide con sus padres que también tienen que trabajar, con hermanos o no tienen WIFI, o el estar en lugares donde no hay WIFI, o no tener computadora, eso es muy excluyente, y sobre todo creo

que es la principal desventaja que tiene esto desde donde se mire, porque en cierto punto es difícil pensar la uni pública de esta manera. (EHUM30)

En cambio, los estudiantes que trabajan dicen:

Si no fuera así yo no cursaría. Porque con mis horarios de trabajo y una hora y pico de viaje hasta la universidad, no hay forma digamos. Realmente estoy cursando porque salió esta modalidad. Si no, yo hice las últimas diez materias libres para no tener que cursar porque no podía. Así que por ese lado significa una posibilidad. (ECEFQN14)

Me parece que el tema de la ubicuidad, esta cuestión de decir yo puedo estar en mi casa, puedo estar en el trabajo, puedo estar en cualquier lado y estás asistiendo a clases virtualmente. Que tal vez, por ejemplo, a mí me pasa mucho esto de tener un par de horas libres en la escuela, y si pudiera cursar en ese horario, ni me muevo del laburo. (ECEFQNE20).

Los datos dan cuenta de la emergencia de nuevas desigualdades implicadas, siendo los estudiantes que pertenecen a niveles socioeconómicos más bajos y las mujeres las más afectadas en este particular contexto educativo. La ERE genera un proceso de inclusión excluyente que, siguiendo a Ezcurra (2019), refiere a un proceso donde cada vez más sectores sociales ingresan a la universidad pública, pero lo hacen en condiciones diferentes, lo que provoca abandonos o trayectorias discontinuas en quienes pertenecen a grupos desfavorecidos en la distribución del capital económico y cultural.

Por otra parte, la enseñanza que transcurre en los hogares en un escenario de desigualdades sociales profundiza la desigualdad mientras que el aula las mitigaría. En efecto, tal como lo revela un entrevistado, la universidad ofrece iguales condiciones para todos, o sea, iguala. La enseñanza en hogares con diferentes condiciones, en cambio, desiguala.

Pero, por otro lado, un mayor porcentaje de los estudiantes que trabajan, se manifiestan más conformes con la ERE, reconociendo en ella una posibilidad para continuar sus estudios. Una situación educativa que cierra ventanas de posibilidad en clave de derecho para algunos, las abre para otros, lo que remite al carácter contextualizado y situado de la educación. La inclusión-

exclusión educativa aparece aquí, tal como lo señala Castel (1995), como un proceso dinámico vinculado a relaciones sociales y no como un estado inmutable.

### 3.2. Espacio-Tiempo

La ERE modifica los tiempos y espacios de aprendizaje lo que constituye una ventaja y, a su vez, una desventaja para estudiantes y profesores.

Así, entre las desventajas, el 39% de los encuestados dicen tener conexión mala o lenta en sus hogares y el 25%, no tener las condiciones necesarias para el aprendizaje en línea ya que son varios los que comparten el uso de la computadora o por no tener tiempo o tranquilidad por el cuidado de familiares (hijos, adultos mayores, u otros). A su vez, para el 59,2% de los docentes la enseñanza desde el hogar supone sobrecarga de esfuerzo y tiempo.

La mutación del espacio-aula al espacio-hogar desiguala las condiciones de acceso digital físico. El hogar es el que marca los límites de la dotación tecnológica (dispositivos y conectividad) que posibilita u obtura el acceso material y crea o limita las condiciones para aprender.

El aula de la modernidad se construyó sobre la idea de “para todo y para todos” y, por lo tanto, remite al principio de igualdad garantizando un piso y condiciones comunes de educación. De un aula que iguala pasamos a un hogar que desiguala. No es lo mismo educar a jóvenes de clase media con alta disponibilidad tecnológica en los hogares que a jóvenes de sectores populares que solamente disponen de un celular con datos móviles que se comparten con funciones laborales.

Por otra parte, para los estudiantes, mientras el espacio-tiempo de la universidad presencial los ordena y organiza y los concentra, estableciendo tiempos, rutinas y continuidades, el espacio-tiempo del hogar los desordena y desconcentra.

Como advierte Álvarez González (2020), la virtualidad desconoce contextos y elimina el cuerpo y así:

(...) se elimina también la importancia de la motivación, del acercamiento, del seguimiento, de la escucha (...). Una educación sin cuerpo hace realidad el sueño de Descartes, el cogito determina el ser. No es extraño que, entre más estudiemos a distancia,

las desigualdades adentro y afuera se reproduzcan por el grado de abstracción en el que transitamos (Álvarez González, 2020:1).

No obstante, la ubicuidad de las tecnologías (poder enseñar y aprender en todo momento y en todo espacio) reconoce, también, desde la perspectiva de los actores educativos, singulares ventajas. El 42% de los estudiantes afirma que la ERE le ha permitido respetar sus tiempos y ritmos de aprendizaje. Por otra parte, el 32% de los estudiantes y el 50,8% de los docentes reconocen como ventaja de la ERE el otorgar más autonomía para aprender.

Los testimonios recogidos en las entrevistas van en este mismo sentido:

(...) lo que a mí me costó más fue la administración del tiempo, en cuanto a tiempos de estudio, como que quizás antes estaba más organizado el día y ahora es cualquier cosa (se ríe). Estudiamos, pero por ahí el hecho de saber que no tenés que cumplir horarios, te relaja un poco más (ECEFQNE18)

(...) tuve muchos problemas en este cursado porque se me corta, no tengo buena señal. No hay buena señal en el pueblo en sí. (ECEFQNE15)

Creo que la educación virtual implica ser más autodidacta y organizarse uno con las rutinas de estudio, como que ahora la rutina depende más de uno y antes estaba organizado en conjunto con la universidad en cuanto a horarios. (ECEFQNE19)

Si vos ya tenés clases grabadas, o los profes te dan ese material grabado, lo podés re escuchar cuando quieras, no necesariamente en el tiempo que deberías tener clases. Eso lo veo positivo. (EHUM30)

Como que se adapta a los tiempos y rompe con el esquema de lunes a las 8:00 de la mañana hasta las 12, desde las 2 de la tarde hasta las 8:00 de la tarde, rompe con ese esquema y lo hace más flexible. (EECO8)

Nuevamente, en términos de tensiones donde las fuerzas contradictorias se constituyen mutuamente, la incorporación de las tecnologías a la enseñanza se valora como ventajosas en tanto posibilitan autonomía en los aprendizajes y respeto por los diversos tiempos de los estudiantes.

En efecto, las TIC modifican las reglas que regulan la progresión y secuencia en los aprendizajes, el qué aprender en cierto tiempo y cuándo hacerlo. Cambian las reglas del dispositivo pedagógico propio de la enseñanza presencial, debilitando el enmarcamiento del código pedagógico (Bernstein, 1990, 1994) y, por lo tanto, modificando las relaciones de control y poder. Ahora es el estudiante el que tiene mayor control sobre las reglas de secuencia y ritmo que son más continuos y que permiten “entrar” y “salir” sin necesidad de ajustarse a un horario determinado (Burbules, 2014). Se quiebra la linealidad y simultaneidad en las secuencias de aprendizaje, que se caracterizan ahora por la descentralización, pluralidad y diversidad en los tiempos. Además, el espacio de la virtualidad, por su carácter multimedia y por la estructura rizomática y de hiperenlaces de la web, abre multiplicidad de opciones que debilitan el control por parte del docente.

En este sentido, podemos decir que la integración de las TIC en la enseñanza introduce innovaciones en las prácticas, innovaciones que, a su vez, democratizan los procesos educativos y crean un dispositivo pedagógico apropiado para una educación universitaria que tiene por objetivo formar futuros profesionales autónomos y flexibles.

### 3.3. Prácticas docentes

Las encuestas indagaron también acerca del uso de las herramientas y plataformas tecnológicas en la enseñanza remota de emergencia. En el cuestionario a los profesores, las opciones seleccionadas con mayor frecuencia fueron para: el envío de materiales textuales con contenidos teóricos (75%), responder consultas (69,2%), dar clases teóricas (68,9%), enviar consignas con actividades (65,4%), realizar trabajos prácticos (54,9%), foros de discusión (31,9%) y orientar la búsqueda de información (17,1%).

Según los estudiantes, el uso más frecuente de las herramientas tecnológicas ha sido para recibir las consignas de actividades y enviarlas al profesor (64%); para hacer consultas al profesor (58%) y para realizar trabajos prácticos (57%). Son bajos los porcentajes de uso de foros (38%), recursos audiovisuales (38%) o para el intercambio entre los estudiantes (37%).

Estos datos nos hablan del predominio del uso de las tecnologías para gestionar la información (envío de materiales) y de un modelo transmisible de enseñanza con poco uso de aquellas herramientas, como los foros, por ejemplo,

que permiten una mayor interactividad, donde el estudiante pueda transformarse de receptor en actor.

Por otra parte, docentes y estudiantes observan mayor fragmentación entre disciplinas y equipos docentes. El 49% de los estudiantes encuestados no advierte una propuesta coherente e integral de educación remota en su carrera. Señalan que cada profesor hace propuestas diferentes. En cuanto a las respuestas de los docentes, el 89% dice haber desarrollado un trabajo en equipo con docentes de su propia asignatura, pero únicamente el 13,4% lo ha hecho con docentes de otras disciplinas de su departamento o carrera. Una profesora, en las respuestas abiertas dice:

Deberíamos profundizar los debates sobre la fragmentación de contenidos en carreras o áreas curriculares determinadas de manera tal que podamos realizar abordajes más integrales a problemáticas específicas. Es decir, imaginar procesos de integración curricular más concretos. (Docente)

Desde la perspectiva de Bernstein (1990, 1994) esta fragmentación podría implicar una clasificación fuerte de los códigos curriculares e institucionales que fortalece las identidades disciplinares y la especialización del currículo; y por lo tanto, preserva las relaciones de poder en que se basa la clasificación.

Atendiendo ahora a las fortalezas, en la encuesta a los profesores, el 58,8% de ellos reconocen mayor creatividad en este nuevo contexto de enseñanza. Pareciera que los quiebres en las situaciones contextuales movilizan rupturas creativas de las prácticas de enseñanza.

A su vez, los estudiantes valoran algunas prácticas de estudios de casos que permiten articular teoría y práctica profesional, por ejemplo:

Resolver un caso entre todos ahí, junto con los profesores. Bueno, estuvo lindo. Para mí fue agradable y me sirvió muchísimo para el aprendizaje también (...) Así era de forma virtual, pero bueno, se acercó bastante a lo que sería la práctica, la realidad digamos. Yo creo que esa fue la motivación. (EAYV2).

También, según los entrevistados, cambian los modos de evaluación, en especial a partir de la búsqueda de estrategias docentes que eviten la copia de los textos o entre compañeros.



(...) yo tuve un parcial donde el profesor nos envió a través de classroom y empezaba a las 2 de la tarde y lo teníamos que entregar a las 6, por cómo era el parcial, no nos podíamos copiar. Yo fue el parcial que mejor la pasé por una cuestión de que podía ir a pensar, tenía todo el contenido frente mío y había que resolver casos. (EHUM32)

(...) en la evaluación se me complicó entenderla al principio porque no estaba acostumbrada a eso, por ejemplo, nos tomaron con rúbricas, nosotros no estábamos acostumbrados a eso en la universidad, no se rinde con rúbrica generalmente. (EHUM34)

Evaluar el recuerdo de información pierde sentido cuando ella puede estar a mano y cuando el docente pierde el control; emerge así, en esta coyuntura particular de evaluación no presencial, la necesidad de evaluar procesos de comprensión, síntesis, reorganización de la información, discusión; en fin, evaluar el uso del conocimiento para pensar y actuar y no la repetición de la información. Práctica deseable y promovida desde hace tiempo desde una concepción de una evaluación auténtica y formativa, que hoy ha sido interpelada en una enseñanza no presencial que derriba los mecanismos de control tradicionales. Estas prácticas novedosas podrán constituirse en verdaderas innovaciones siempre que resulten del cambio en los supuestos subyacentes acerca del aprender y evaluar y no como mero mecanismo alternativo para evitar "la copia".

En síntesis, convivencia de prácticas tradicionales y prácticas novedosas emergentes, lo que avala la idea de que no son las tecnologías las que determinan el modelo pedagógico, sino que es este el que orienta el uso, siempre diverso, de las mismas.

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES**

A modo de reflexiones y proyecciones finales en torno a nuestras preguntas iniciales: ¿qué cambios no planificados introducidos en la enseñanza remota en la emergencia (ERE) podrían constituirse en innovaciones y reformas de la educación superior? ¿Qué aprendizajes nos deja esta experiencia que permitan mejorar la enseñanza universitaria? ¿Qué derechos se han visto vulnerados en esta inusitada situación? ¿Qué continuar y qué abandonar de esta situación

en el futuro pospandemia? Las respuestas a estos interrogantes enlazan una urdimbre de dimensiones pedagógicas, institucionales, curriculares, políticas, entre otras, que remiten a la idea de calidad educativa que se anticipó en la introducción de este artículo.

1. Los resultados de este estudio muestran luces y sombras de la educación mediada por tecnologías que orientan a la búsqueda de una síntesis, entendida como movimiento que recupera los polos de las tensiones antes desarrolladas en una propuesta que “amarre” las ventajas y “suelte” las desventajas. Esa síntesis puede estar en las denominadas aulas aumentadas o ampliadas (Sagol, 2013), que combinan lo presencial con lo virtual bajo el esquema conocido como *blended learning*, aprendizaje combinado o mixto, que integran las tecnologías a las actividades presenciales para complementar y mejorar los aprendizajes, enlazándolas con cada uno de los componentes curriculares desde una perspectiva socio-pedagógica coherente e integral. De este modo, se preservan las potencialidades del encuentro y el lazo social presencial, de la necesaria inmersión del estudiante en la vida y cultura universitaria, el carácter igualador de una institución que brinda las mismas condiciones para todos y la necesaria formación práctica in situ. Pero también se incorporan las ventajas democratizadoras para el estudiante que trabaja o vive en zonas geográficas alejadas, las potencialidades de la ubicuidad para la autonomía, flexibilidad de los aprendizajes y mayor control del estudiante de las opciones pedagógicas y de los materiales multimedia que facilitan, mediante representaciones e imágenes potentes, la comprensión profunda de abstracciones conceptuales. No obstante, entendemos que una opción mixta o híbrida no significa “sumar” o “acoplar” modalidades sino una reconfiguración o transformación de los formatos o gramáticas (Tyack y Cuban, 1995) del aula y la institución que modifiquen sus reglas regulativas (tiempos, espacios, organización de los contenidos e interacciones sociales).

2. Lo anterior requiere fortalecer el rol de los estados en garantizar el derecho a la educación como bien social. En una educación superior que adopte una modalidad mixta o *blended* se necesitan profundizar políticas públicas de inclusión digital, que desde una perspectiva de reconocimiento de derechos, aseguren el acceso libre a internet y a las

tecnologías educativas necesarias a todos los estudiantes y docentes del nivel superior. Por otro lado, la investigación y la extensión universitaria deberían también contribuir a comprender y mitigar las desigualdades sociales que causan las desigualdades educativas, ya que no es factible democratizar la universidad si a su vez esta no opera sobre la transformación de la sociedad.

3. La modalidad mixta también demanda revisar las políticas y planes de formación docente de pregrado, grado y posgrado de modo que, desde una concepción de apropiación tecnológica, la formación docente incluya la necesaria reflexión acerca de la mutua determinación entre la mediación digital y las decisiones pedagógicas y sobre los determinantes económicos y políticos de las opciones tecnológicas que se nos ofrecen. Una reflexión que permita un uso competente de los objetos tecnológicos y su adaptación creativa y autónoma a las particularidades del contexto; una elucidación sobre el para qué del uso de las TIC promoviendo un uso con sentido y con un horizonte de democratización del conocimiento y reducción de la desigualdad.

4. La investigación y la innovación tecnológica deberían converger en la mejora de los diseños de entornos virtuales educativos, de acceso libre y abierto, dado que la arquitectura del aula virtual moldea la enseñanza. Sus estructuras subyacentes fijan los límites de lo posible, permiten ciertas cosas (actividades, materiales, interacciones) y obturan otras. Su formato no es una cuestión meramente técnica; es pedagógica y es política. "La mediación técnica se hace cargo de la enunciación de un discurso", dicen Benvegnú y Segal (2020, pág. 270) recuperando el pensamiento de Latour. La estructura de las plataformas virtuales produce los mensajes e interacciones posibles, pero reconociendo la dialéctica entre estructura y agencia (Giddens, 1998), entre productor y producido, también la creatividad o acción de los docentes es productora de usos y alternativas diversas.

5. Para que este escenario disruptivo se transforme en aprendizaje y en un contexto innovador tendríamos que poder transformar lo vivido en experiencia, recuperando el pensamiento de Benjamin (1982). ¿Cómo? La experiencia para Benjamin, enlaza pensamiento y acción, es colectiva

y se hace posible mediante el lenguaje. Para que una vivencia se transforme en experiencia es necesario que se torne comunicable, intersubjetiva, activa. ¿Cómo hacer visible lo nuevo en lo ya vivido? Mediante la narración, la reflexividad y la investigación. Primero, el narrar, el contar, el escribir, el comunicar, permite percibir, mostrar, hacer consciente aquello que antes permanecía imperceptible. El lenguaje, que construye un nuevo texto, permite dar coherencia y nuevos sentidos a lo vivido, permite redescubrirla, innovarla. Segundo, la reflexividad alude a un tipo de conocimiento que surge de la experiencia, de la interacción con las situaciones prácticas. Desde una perspectiva crítica, se la concibe como reconstrucción de la propia experiencia en un triple sentido: reconstrucción de sí mismos como profesionales y de las prácticas, reconstrucción de las condiciones institucionales y sociopolíticas donde se desarrolla la acción y reconstrucción de los supuestos pedagógicos, epistemológicos, político-ideológicos y éticos que orientan la acción (Zeichner, 1995).

Por último, la investigación, que permita construir conocimiento sistemático y válido sobre nuestras propias experiencias. Se trata aquí de pasar de la experiencia al conocimiento, siendo la investigación colaborativa entre diferentes instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, un desafío. En definitiva, articular investigaciones y políticas orientadas a la inclusión y justicia social y educativa para planificar y crear un futuro educativo mejor para la pospandemia.

## REFERENCIAS

- Álvarez González, F. J. (2020). ¿Por qué pensar la educación a distancia? Observatorio social del coronavirus. CLACSO <https://bit.ly/3zFLMuY>
- Angulo Rasco, F. (1994) Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo (pp. 357-367). En Angulo Rasco, F. y Blanco, N. (coord.), *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- Benjamin, W. (1982). Experiencia y pobreza (pp. 165-174). En *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.

- Benvegnú M. A. y Segal A. (2020) Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla? (pp. 267-278). En Dussel I.; Ferrante, P. y Pulfer D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* UNIPE: Editorial Universitaria. <https://bit.ly/3Q7LdRA>
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Morata.
- Bolívar, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis educación.
- Burbules, N. (2008). *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la educación*. Granica.
- Burbules, N. (2014). Los significados de "aprendizaje ubicuo". *Revista de Política Educativa* 22 (4). <https://bit.ly/3pgZCzc>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). (2018). Documento final. Córdoba, Argentina: IESALC-UNESCO. <https://bit.ly/3A34XAp>
- Carniglia, E., Granato, F. y Macchiarola, V. (2020). El Gran Río Cuarto (GRC) en la emergencia socio-sanitaria. Impactos locales del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). [Manuscrito presentado para publicación]. UniRío. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Castel R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*. Núm. 21, 1995: 27-36
- Da Cunha, I. y Lucarelli E. (2006). Innovación en el aula universitaria y saberes docentes, experiencias de investigación y formación que aproximan a Argentina y Brasil (pp. 397-407). En: Dávila Balsera, P. y Naya Garmendia, L. M. (coord.) *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Vol. 1.
- Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. (pp. 21-52). En: Ezcurra, A. M. (comp.). *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza (pp. 150-170). En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós Ibérica.

- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2). <https://bit.ly/3pIF5uc>
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Hargreaves, A. (2003) Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito (pp. 23-55). En Hargreaves, A. (Comp.) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Amorrortu.
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y A. Bond (2020) La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea (pp. 10-21). En Cabrales, A.; Graham, A.; Sahlberg, P; Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T.; Bond, A.; Lederman, D.; Greene, J.; Maggioncalda, J.; Soares, L; Veletsianos, G. y J. Zimmerman. *Enseñanza remota de emergencia*. Textos para la discusión. Editorial The Learning Factor. <https://bit.ly/3phWfrE>
- Information Literacy Meeting of Experts (2003). Declaración de Praga: Hacia una sociedad alfabetizada, 20-23 September 2003, US National Commission on Library and Information Science & National Forum on Information Literacy. <https://bit.ly/3w4Y8Mm>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021). Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050. UNESCO IESALC <https://bit.ly/3ph6A7I>
- Lucarelli, E. (2004) *Las innovaciones de la enseñanza, ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?* 3ras Jornadas de Innovación Pedagógicas en el Aula Universitaria. Universidad Nacional de Sur. Procesos de construcción y desarrollo de innovaciones pedagógicas en la universidad. <https://bit.ly/3w4BXFT>
- Lucarelli, E. (2009) *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Miño y Dávila Editores.
- Lucarelli, E. y A. M. Malet (2010) *Universidad y prácticas de innovación pedagógica. Estudios de casos en la UNS*. Jorge Baudino Ediciones.

- Macchiarola, V. (2012) (Coord.) *Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad*. Unirío. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Macchiarola, V. (2017). El polémico vínculo entre la investigación y la política. Un desafío de nuevas articulaciones. 2017. *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación (RELAPAE)*. Año 4. N° 6. Julio 2017. Pp. 76-84. <https://bit.ly/3PnNlnh>
- Matus, C (1987) *Política, planificación y gobierno*. Fundación Altadir.
- Maxwell, J. (2018). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Ramonet, I. (22 de abril de 2020). Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo. La Habana, Cuba. <https://www.pagina12.com.ar>
- Sagol, C. (2013). *Aulas aumentadas, lo mejor de los dos mundos*. Portal Educar. <https://bit.ly/3dvW09L>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. y Lucio, P. B. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Searle, J. (1980) *Actos de habla*. Ediciones Cátedra.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tawil, S.; Akkari, A.; Macedo B. (2012) Más allá del laberinto conceptual. La noción de la calidad en la educación. En *Investigación y prospectiva en educación/UNESCO*. Contribuciones temáticas. Marzo 2012 N° 2. UNESCO. <https://bit.ly/3SPMSgB>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Valverde Berrocoso, J.; Garrido Arroyo, M. Del C.; Sosa Díaz, M. J. (2010). Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado, en: *Revista de Educación*, 352: 99-124. Mayo-Agosto.

- Vogliotti A., Macchiarola V., Muñoz D., Pizzolitto A. L. y Pugliese Solivellas V. (2020). Investigaciones que orientan políticas académicas (pp.259-280). En Falcón P. (Comp.) *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba-Eudeba. <https://bit.ly/3PpuzvV>
- Van Dijk, J. (2002). A framework for digital divide research. *The Electronic Journal of Communication*, 12(1/2). [www.cios.org](http://www.cios.org)
- Zeichner, K. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar (pp. 385-398) En AAVV *Volver a pensar la educación* (Vol. II). Prácticas y discursos educativos. Morata.

## NOTAS

<sup>(1)</sup> Parte de éste estudio fue publicado en Vogliotti et al. (2020).

<sup>(2)</sup> La letra "E" hace alusión a la entrevista, como estrategia de recolección de datos utilizada en la investigación. AYV, ECO, EXA, HUM, ING refieren a las cinco unidades académicas de la UNRC: Facultad de Agronomía y Veterinaria, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales, Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Ingeniería, respectivamente. Por último, se coloca un número para identificar cada entrevista realizada.