



Contratexto

ISSN: 1025-9945

ISSN: 1993-4904

Universidad de Lima. Facultad de Comunicación

Chachagua, María Rosa; Hnilitze, Silvana Aixa
Universidad y TIC: estudio de caso de una experiencia
educativa en Salta, Argentina, en contexto de pandemia
Contratexto, núm. 36, 2021, Julio-Diciembre, pp. 21-41
Universidad de Lima. Facultad de Comunicación

DOI: <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5189>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570671147001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

UNIVERSIDAD Y TIC: ESTUDIO DE CASO DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN SALTA, ARGENTINA, EN CONTEXTO DE PANDEMIA

MARÍA ROSA CHACHAGUA*

CIITED / CONICET / UNJU / UNSA
chachaguamariarosa@hum.unsa.edu.ar

SILVANA AIXA HNILITZE**

UNJU / UNSA / INCOPOS
aixa.hnilitze@gmail.com

Recibido: 12/5/2021 Aceptado: 13/8/2021

doi: <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5189>

RESUMEN. En Argentina, desde marzo del 2020, se suspendieron las clases presenciales en todo el país por la pandemia del COVID-19. Por lo tanto, el sistema educativo se tuvo que adaptar a la modalidad de educación en línea y las universidades no fueron la excepción. En esa transición, emergieron diferentes problemáticas vinculadas a la didáctica (organización, planificación), pero sobre todo al acceso a las TIC (nuevas tecnologías de la información y la comunicación) y a la alfabetización transmedia. El formato de la educación mediada por las TIC profundizó las desigualdades ya existentes entre los estudiantes, es decir, sus condiciones materiales, sociales, educativas, culturales y psicológicas. Este artículo plantea un estudio de caso de una cátedra anual de la Universidad Nacional de Salta. Se sistematiza la experiencia del aula extendida en un periodo previo a la pandemia, cuando se utilizaban algunas herramientas como Classroom, un blog y una página de Facebook; y posteriormente el uso de un aula virtual en la plataforma Moodle. El trabajo se realizó a partir de datos obtenidos de dos cuestionarios aplicados a los estudiantes de la cátedra y a la observación de los usos de las plataformas mencionadas. Finalmente, como parte de las conclusiones del trabajo, se plantea el aula extendida

* Doctora en Comunicación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina (véase: <https://orcid.org/0000-0001-8566-6175>).

** Licenciada en Comunicación por la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina (véase: <https://orcid.org/0000-0003-4659-0539>).

como la opción más viable para el retorno a la presencialidad en un contexto próximo (pospandemia).

PALABRAS CLAVE: TIC / universidad / aula extendida / desigualdades / plataformas educativas

UNIVERSITY AND ICT: A CASE STUDY OF AN EDUCATIONAL EXPERIENCE IN SALTA (ARGENTINA) IN THE CONTEXT OF A PANDEMIC

ABSTRACT. In Argentina, since March 2020, face-to-face classes have been suspended throughout the country, as a result of the COVID-19 pandemic. Therefore, the education system had to adapt to the distance education modality, and the universities were not the exception. In that transition, different problems emerged related to the didactics (organization, planning) but above all, access to ICT (New information and communication technology) and transmedia literacy. The ICT mediated education format deepened existing inequalities, that is, the material, social, educational, cultural, and psychological of family conditions. This article proposes a case study of the annual cathedra at the National University of Salta. It systematized the extended classroom experience in a previous pandemic period, where some tools like Classroom, a blog, and a Facebook page were used and later the use of virtual classroom on the Moodle platform. The work obtained data from two surveys carried out on students at the cathedra and the observation of the uses of the mentioned platform. Finally, as part of the conclusion of the work, it is proposed that the extended classroom is a more viable option for the return to face-to-face classes in the immediate context (post-pandemic).

KEYWORDS: ICT / university / extended classroom / inequalities / educational platforms

UNIVERSIDADE E TIC: UM ESTUDO DE CASO DE UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL EM SALTA (ARGENTINA) NO CONTEXTO DE PANDEMIA

RESUMO. Na Argentina, desde março de 2020, as aulas presenciais estão suspensas em todo o país, em decorrência do avanço da pandemia COVID-19. Portanto, o sistema educacional teve que se adaptar à modalidade de educação a distância e as universidades não estiveram isentas disso. Nessa transição, surgiram diversos problemas relacionados à didática (organização, planejamento), mas sobretudo ao acesso às TIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) e à alfabetização transmídia. O formato de educação mediada pelas TIC intensificou as desigualdades existentes, ou seja, as condições materiais, sociais, educacionais, culturais e psicológicas das famílias. Este artigo apresenta um estudo de caso de uma disciplina anual na Universidade Nacional de Salta. Assim, a experiência estendida em sala de aula foi sistematizada em um período anterior à pandemia, onde foram utilizadas algumas ferramentas, como “Sala de aula”, blogue e página no Facebook; e posteriormente a utilização de uma sala de aula virtual na plataforma “Moodle”. O trabalho é realizado a partir de dados obtidos em dois inquéritos realizados com os alunos e à observação dos usos das referidas plataformas. Por fim, como parte das conclusões do trabalho, a sala de aula ampliada é proposta como a opção mais viável para o retorno ao ensino presencial em um contexto próximo (pós-pandemia).

PALAVRAS-CHAVE: TIC / universidade / sala de aula estendida / desigualdades / plataformas educacionais

INTRODUCCIÓN

Desde el inicio de la pandemia por el COVID-19, fueron muchas las transformaciones ocurridas en la sociedad; uno de esos cambios fue la suspensión de las clases presenciales. En Argentina, desde el 18 de marzo del 2020¹, los diferentes niveles del sistema educativo se tuvieron que adaptar a la modalidad de educación remota de emergencia². Las universidades públicas no fueron la excepción y las clases se comenzaron a impartir bajo la modalidad de la educación en línea³. Y en esa transición emergieron diferentes problemáticas vinculadas a la didáctica (como la organización y planificación), pero sobre todo al acceso a las TIC (nos referimos a dispositivos tecnológicos como computadoras, *tablets*, celulares y a la conexión a internet en los hogares) y el alfabetismo transmedia⁴. El “nuevo formato” de la educación mediada por las TIC profundizó las desigualdades ya existentes, es decir, las condiciones materiales, sociales, educativas, culturales y psicológicas de las familias. Tal como lo establece Paris (2020), esto no significa que la escuela, en su forma tradicional, haya logrado reducir las desigualdades de manera significativa; al contrario, tampoco hubiera sido preferible la ausencia de toda “continuidad pedagógica”, con el pretexto de no avalar las desigualdades (p. 8). En efecto, era necesario mantener el contacto con el mayor número posible de estudiantes y ofrecerles actividades para consolidar sus logros y estimularlos intelectualmente, porque “la educación es un derecho a prueba de virus, expresado en un compromiso político y social que va más allá de las circunstancias” (Maggio, 2021, p. 32).

Si bien en Latinoamérica existen diversas experiencias universitarias (desde antes de la pandemia del COVID-19) que ya contaban con carreras de formación de grado y

1 Véase el comunicado del Ministerio de Salud de la Nación (2020).

2 Según Ibáñez (2020), el concepto de educación remota de emergencia nació a raíz de la crisis mundial por la pandemia del COVID-19 y la educación se vio ante una situación de extrema dificultad, “ya que tuvo que adaptar sus métodos en un plazo de tiempo muy corto para poder seguir impartiendo clases a todos sus estudiantes. El objetivo principal de este tipo de modalidad es trasladar los cursos que se daban presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea” (párr. 21). La autora, además, aclara que la modalidad depende de cómo el país o la institución haya decidido manejar la crisis; esto definiría su tipo de educación remota de emergencia.

3 La educación en línea se define como “aquella en donde los docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos haciendo uso de las facilidades que proporciona la internet y las redes de computadoras de manera sincrónica, es decir, que estos deben coincidir con sus horarios para la sesión. Este método suele tener como área de oportunidad la dimensión social, ya que puede que el docente tenga que hacer un esfuerzo extra para lograr una unión grupal, ya que se tendrá que llegar a un clima de libertad y confianza entre el estudiantado para lograr sus metas pedagógicas. Para la educación en línea podemos tomar como ejemplo a las clases que se imparten mediante sesiones de Zoom, y posteriormente las actividades que se suben a plataformas como Canvas o Blackboard para revisión” (Ibáñez, 2020, párr. 2).

4 Entendemos por alfabetismo transmedia (*transmedia literacy*) al conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrollados y aplicados en el contexto de las nuevas culturas colaborativas (Scolari, 2018).

posgrado de manera virtual o semipresencial, la Universidad Nacional de Salta (UNSA) no estaba entre ellas; por lo tanto, creemos que no estaba preparada para una situación de tanta incertidumbre. Por un lado, todas las carreras de la UNSA se desarrollaban de manera presencial, aunque ya muchos docentes utilizaban diferentes plataformas educativas o redes sociales, pero de manera complementaria a las clases que se daban en la universidad; por otro lado, el campus universitario no contaba con acceso a internet libre para estudiantes y profesores; solo algunas oficinas tenían este servicio⁵. A pesar de ello, la UNSA actuó rápidamente para dar una continuidad pedagógica a los estudiantes, aun con las dificultades ya mencionadas.

A la situación de desigualdad tecnológica, se suman las condiciones del trabajo académico que desafiaron los límites entre lo personal y lo profesional. Entendemos que la construcción del conocimiento está estrechamente vinculada con las transformaciones económicas, sociales, culturales y políticas. Entonces, es imperioso preguntarnos:

qué proyecto político, pedagógico, cultural de universidad queremos al momento de pensar, diseñar y poner en acción las propuestas de enseñanza: quiénes, con quiénes, qué y cómo. Y resignificar así el sentido de lo pedagógico en la educación superior. (Torregiani y Alonso, 2021, p. 194)

Las exigencias del actual contexto de emergencia sanitaria plantean una redefinición de la tarea docente y proponen nuevas configuraciones del “aula” o de la “clase” que interpela a toda la comunidad educativa en sus significados y efectos. El desafío pedagógico que implica el escenario mediado tecnológicamente abarca, por lo tanto, no solo transformaciones del espacio y del tiempo, sino también la reorganización de los saberes y la redefinición de la comunicación y de las relaciones de autoridad (Dussel y Trujillo, 2018).

METODOLOGÍA

Este artículo plantea un estudio de caso (EC)⁶ (Yin, 1993; Stake, 2005; Escudero Macluf *et al.*, 2008), cuya elección es producto del conocimiento y experiencias de observación previas. Compartimos con la propuesta de Stake (1994) que el EC “no se trata de una opción metodológica, sino de la elección de un objeto de estudio” (p. 236), es decir que

5 Debido a este motivo y sumado a la desigualdad tecnológica, desde mediados del 2020, la UNSA ha gestionado becas de conectividad destinadas a estudiantes, para que puedan costear el servicio de internet, tan necesario en este tiempo. Las becas aún siguen vigentes, y este año se hizo una nueva convocatoria.

6 Retomando lo planteado por Escudero Macluf *et al.* (2008), lo que distingue a los estudios de casos es que “nacen de la necesidad o deseo de entender un fenómeno social complejo, puesto que permite a los investigadores detectar las características más representativas y holísticas de los eventos y/o fenómenos de la vida real” (p. 8).

es el interés en el objeto lo que lo define y no el método que se utiliza. En esta oportunidad, nos referimos a una cátedra anual en particular, la de tercer año de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta; por lo tanto, se constituye como un caso instrumental (Stake, 2005) porque parte de la idea de que se examina un caso con el fin de proveer ideas en torno a un problema; en otras palabras, el caso se constituye como una excusa para comprender un fenómeno en particular.

La metodología utilizada en este trabajo es mixta, es decir, se combinan los aspectos cualitativo y cuantitativo. El método mixto (MM), según Johnson *et al.* (2007):

Es el tipo de investigación en la que un investigador o un equipo de investigación combina elementos de enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa (por ejemplo, uso de puntos de vista cualitativos y cuantitativos, recolección de datos, análisis, técnicas de inferencia) para los propósitos generales de amplitud y profundidad de comprensión y corroboración [traducción de las autoras]. (p. 112)

El propósito de esta investigación mixta concurrente⁷ es indagar sobre las posibilidades de los estudiantes para cursar la materia de manera virtual al suspenderse las clases presenciales. Por ello, se exploraron aspectos vinculados al acceso a las TIC y las condiciones contextuales en las que se encontraban los estudiantes, y se analizaron las percepciones/experiencias vividas en el contexto de pandemia. Los datos cualitativos y cuantitativos están integrados en el seno de la misma herramienta: dos cuestionarios semiestructurados con preguntas cerradas⁸ y abiertas⁹ para completar en formato texto con respuestas propias, los cuales se aplicaron a estudiantes de la cátedra en cuestión¹⁰. El trabajo de campo se llevó a cabo en dos momentos diferentes. El primer cuestionario¹¹ se tomó en el mes de abril del 2020, inmediatamente después de la suspensión

7 Hernández Sampieri (2014) describe al método concurrente como aquel en el que “se aplican ambos métodos de manera simultánea (los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan más o menos en el mismo tiempo)” (p. 546).

8 Hernández Sampieri (2014) describe las preguntas cerradas como del tipo que “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a estas. Pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o incluir varias opciones de respuesta” (p. 217).

9 Las preguntas abiertas “no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado” (Hernández Sampieri, 2014, p. 220).

10 Ambos cuestionarios fueron diseñados para garantizar el anonimato de los estudiantes que participan en ellos; además, cabe aclarar que estos fueron voluntarios, y se les explicó que tenían dos objetivos centrales: primero, recabar información acerca de aspectos centrales para la cátedra que sirvieran para volver a planificar y mejorar el cursado virtual; y, segundo, para sistematizar la información con fines investigativos. En ningún momento se nombra a la cátedra ni a los profesores a cargo para garantizar el anonimato de todos.

11 El primer cuestionario, realizado mediante el recurso “Google Forms”, consta de dos partes, pero al principio se pregunta sobre el género, la edad y la situación del cursado. Luego, la primera parte indaga sobre el acceso a las TIC (se pregunta con qué dispositivo se conectan a las clases, si tienen acceso a internet y sobre el tipo de servicio de internet; y en el caso de que respondieran que no tienen acceso, se pregunta acerca de cómo hacen para ingresar a las plataformas educativas). La

de las clases presenciales; fue a modo de investigación exploratoria para indagar sobre el acceso y las condiciones contextuales en las que se encontraban los estudiantes y las estudiantes¹². Y el segundo cuestionario¹³ se tomó en el mes de diciembre del 2020, cuando estaba finalizando el año lectivo, para indagar acerca de las percepciones sobre el cursado virtual. Además, se estableció una instancia de observación de las plataformas/ espacios de enseñanza virtuales (WordPress, Classroom y Moodle). En el proceso de observación se sistematizaron los diferentes recursos utilizados (materiales, actividades y otros), la cantidad de estudiantes registrados, la participación de estudiantes y docentes, así como el diseño general del aula (es decir, cómo están configurados los recursos, si la secuencia es lógica, etcétera).

La cátedra tuvo 164 estudiantes inscritos durante el periodo 2020, de los cuales, según ambos cuestionarios, la mayoría son mujeres (75 %). Del total de estudiantes, el 60 % es recursante (es decir que cursó en otra oportunidad, pero no pudo finalizar y en el 2020 volvió a cursar) y el 40 % cursó por primera vez. Este no es un dato menor, ya que muestra las posibilidades que brinda la virtualidad para que los estudiantes puedan cursar una materia anual que antes, por los horarios¹⁴, les era imposible. También los datos indican que el 44 % del estudiantado comenzó las clases en el mes de agosto, cuando se inició formalmente el año lectivo; y el 56 % cursó desde marzo, durante el periodo de acompañamiento. Es decir que más de la mitad de los estudiantes estuvieron, más allá de las dificultades, conectados

segunda parte del cuestionario indaga sobre las clases virtuales de la cátedra (qué expectativas tienen, cuál es el aporte a su formación, si tuvieron dificultades para acceder a la plataforma, si pudieron descargar el material propuesto para las clases, si pudieron leer el material, si surgieron dudas). Finalmente, se les pide, en formato de pregunta abierta, un comentario o sugerencia respecto a la nueva modalidad virtual.

- 12 Entendemos que el lenguaje posee un poder intrínseco de imponer usos y costumbres. Por ello, en favor de una mejor redacción y lectura, en adelante se simplificará el uso del lenguaje indicando que la frase "los estudiantes" comprende a "las estudiantes y los estudiantes" en todos los casos desarrollados en el presente artículo.
- 13 El segundo cuestionario, también realizado mediante el recurso "Google Forms", comienza solicitando datos personales: edad, género y situación del cursado (en qué momento iniciaron el cursado y en cuántas materias se inscribieron en el año). Luego, presenta tres partes: en la primera se consulta sobre las clases virtuales (opinión sobre las clases en vivo, si pudieron descargar y leer el material, qué dificultades surgieron); la segunda parte es sobre los trabajos prácticos (TP) (se indaga acerca de si tuvieron dificultades para trabajar en grupo en línea, si pudieron entregar los TP y participar en los foros); y la tercera parte es sobre el acceso a las TIC (nuevamente se interroga sobre la forma de acceso a dispositivos tecnológicos e internet, experiencias anteriores en algún curso virtual, si tuvieron dificultades técnicas con la plataforma y cuál fue, en su opinión, el mejor recurso digital propuesto por la cátedra). Finalmente, en formato de pregunta abierta, se solicita comentarios y sugerencias para mejorar el dictado de la cátedra.
- 14 La cátedra desde sus inicios mantuvo un solo horario para las clases teóricas, los días lunes a las 13 horas. Esta no fue una decisión del equipo docente, sino de la facultad relacionada con la disponibilidad de aulas en la universidad. Al ser un horario comprendido en el día, los estudiantes que trabajan o que tienen a cargo hijos o familiares tenían dificultades para poder asistir; por lo tanto, la oportunidad de cursar de manera virtual ha sido una posibilidad para muchos que no habían podido hacerlo antes de manera presencial.

todo el año, siguiendo las clases y actividades propuestas. La edad de los cursantes es muy variada: el 27 % tiene entre 21 y 23 años; el 25 % entre 27 y 29 años; el 23 % entre 30 y 45 años; y el resto más de 45 años. Esto da cuenta de la amplia variedad etaria del estudiantado que cursa esta materia, lo que se añade a la cifra de los recursantes y las posibilidades que brindó la virtualidad. Otro dato destacado es que el 19 % de los estudiantes cursó hasta cinco materias de la misma carrera al mismo tiempo de manera virtual; en menor medida, pero con porcentajes similares (12 %, 13 % y 14 %), cursaron hasta dos, tres o cuatro materias en la misma modalidad, lo que significa que la mayoría de ellos tuvo una excesiva carga de horario de clases, lecturas, trabajos y estudios.

RESULTADOS

El inicio del trayecto virtual: del WordPress al Classroom

La “era digital” es lo que se conoce como el periodo actual en la historia de la humanidad, caracterizado por el cambio producido en el siglo XXI que lleva de la industria tradicional a una economía basada en las nuevas tecnologías. Se puede decir que es el tiempo en el que las TIC asumen un papel preponderante en la formación y regulación de los comportamientos y prácticas de las sociedades, comunidades, organizaciones, grupos e individuos, en casi todos los aspectos de la vida cotidiana (Castells, 1999).

En este marco, en el mes de abril del 2008 la cátedra abrió un blog en la plataforma WordPress. En ese momento, la modalidad de enseñanza-aprendizaje era totalmente presencial, es decir, las personas compartían un mismo lugar (espacio y tiempo). Durante los primeros años, el blog fue utilizado solo de manera complementaria; allí se compartían artículos periodísticos y otros materiales de interés para que los estudiantes pudieran leer y ampliar o profundizar sus conocimientos. En ese entonces existían los espacios de consulta, o también llamadas *tutorías*; estas se realizaban en el box¹⁵ designado a los docentes en la Facultad de Humanidades, donde se atendían las demandas de los estudiantes y se realizaban orientaciones pedagógicas, etcétera.

La interacción, es decir, el diálogo entre los participantes; y el acceso a dispositivos y conectividad son las características centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje en la era digital. En este sentido, en el 2012, el blog empezó a pensarse de otra manera, como una “cartelera” al alcance de los estudiantes; allí se informaba sobre las novedades de la carrera, horarios de consulta de los profesores, fechas y notas de parciales, etcétera. Con el pasar de los años, y la mayor utilización de las tecnologías digitales,

15 Se denomina *box* a las oficinas compartidas entre las cátedras. La facultad distribuye estos espacios dentro del edificio para que todas las materias tengan acceso a una oficina física, donde puedan tener sus propios materiales y puedan recibir a los estudiantes, hacer reuniones, etcétera.

la cátedra mejoró su propuesta virtual; incluso se comenzó a digitalizar los materiales bibliográficos y a compartirlos por allí, para mejorar el alcance.

En este trayecto, algo que se evidenciaba era la falta de intercambio y diálogo con los estudiantes; así en el 2016 nace la página de Facebook de la materia. Un espacio donde se podía compartir, a través de la red social, los vínculos del blog para que puedan acercarse a las novedades y a los materiales disponibles. Sin embargo, esta experiencia duró solo dos años y con el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje (EVA), es decir, aplicaciones creadas específicamente para un uso educativo, se decidió pasar a la plataforma Classroom¹⁶, que fue utilizada durante el año 2019 hasta mediados del 2020. Esta experiencia se aproxima a lo que se conoce como “aula extendida”, ya que el uso de las TIC extiende las posibilidades de la clase en términos de acceso a recursos digitales e interacción entre profesores y estudiantes fuera del horario y espacio universitario. El aula extendida o aula aumentada con tecnologías digitales (TD) es la propuesta pedagógico-tecnológica basada en el dictado de un curso de modalidad prácticamente presencial, en la cual se aprovechan diversos soportes tecnológicos que permiten extender la acción docente dentro de la propuesta de formación, más allá de los medios tradicionales de la propia clase (Barberà, 2004). Ejemplos de este tipo de aula son el blog en el que los estudiantes interactúan, un foro, la utilización de las redes sociales, el apoyo en los recursos que ofrecen los entornos virtuales, etcétera (González *et al.*, 2012)¹⁷.

Así pues, Classroom permitió la combinación de diferentes modalidades: virtual y presencial. Allí se compartía toda la información que antes estaba en el blog, como textos, videos, páginas de interés, información respecto a todas las novedades del día a día. Esta plataforma provocó una readaptación para los estudiantes que venían acostumbrados a utilizar las redes sociales, y a plantear de cierta forma algunas “reglas” de convivencia en este nuevo entorno virtual. Esta experiencia fue productiva con respecto a la comunicación; si bien al principio costó que se pudieran *loguear*, una vez que ingresaron, fue más sencillo el intercambio. Sin embargo, quedó pendiente una verdadera apropiación de este recurso, ya que, en cuanto a usos y costumbres, estos priorizan los espacios presenciales para consultar o entregar sus trabajos.

La pandemia del COVID-19: del aula extendida a la educación a distancia

En el actual contexto de pandemia y tras las medidas de aislamiento social y obligatorio, según un reporte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

16 Classroom es una aplicación creada por Google en el 2014 con fines educativos. Su principal objetivo es posibilitar un aula de forma colaborativa a través de internet; es una plataforma para la gestión del aprendizaje o *learning management system*.

17 Véase también Martín (2020).

la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), unos 185 países suspendieron las clases en todo su territorio, además de otros que las suspendieron en forma parcial. En total, son más de 1500 millones de estudiantes afectados. Esa cifra representa al 90 % de la población estudiantil global (UNESCO, 2020). Artopoulos (2020) realizó un informe donde describe cuáles son las soluciones educativas puestas en práctica por los países para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante esta crisis. Así, presenta en términos generales las soluciones relevadas de 96 países. Entre las soluciones planteadas menciona tres niveles: contenidos de radio/TV educativos, portales web educativos y plataformas educativas.

En este sentido, Miranda (2020) señala que las universidades públicas y privadas mudaron el habitual dictado de clases presenciales al uso intensivo de las tecnologías utilizando las capacidades existentes o readaptándose a las nuevas condiciones, con el fin de sostener la continuidad pedagógica para atender a una población estudiantil heterogénea y desigual. En el caso de la UNSA, se dispuso, en un principio, una instancia de acompañamiento pedagógico, priorizando el vínculo, y, finalmente, en agosto del 2020 se inició formalmente el ciclo educativo mediante la modalidad de educación en línea, o también lo que se conoce como “educación en emergencia”, “apagón de la presencialidad” (Llorens-Largo, 2020). Por lo tanto, como parte de los “nuevos desafíos”, se tuvo que repensar las clases desde la reorganización de los programas y contenidos, hasta su planificación y ejecución de manera inclusiva para que los estudiantes puedan acceder, aprender y construir conocimientos a pesar de esta situación tan compleja. Hubo muchos desafíos y aprendizajes que se fueron sorteando a medida que iban surgiendo. Transformar la modalidad presencial a una mediada por TIC¹⁸ o *e-learning* es un gran desafío definitivamente. A pesar de la experiencia previa en el aula virtual de Classroom, tal como se relató en el punto anterior, los docentes tuvieron que capacitarse e indagar por nuevas herramientas y formatos para abordar la virtualidad. Así, se participó de diversas instancias de formación propuestas por la Facultad de Humanidades y otras capacitaciones específicas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), para interiorizarse y formarse en educación a distancia.

En la segunda etapa, el equipo de cátedra tomó la decisión de gestionar la apertura de un aula virtual en la plataforma Moodle, para concretar la transición total a la virtualización de la enseñanza. Al cambiar la modalidad de aula extendida a educación en línea, se debieron evaluar aspectos vinculados a la problemática pedagógico-didáctica, como el rol docente y del estudiante, las nuevas formas de interacción y comunicación, así como los problemas vinculados al acceso a las tecnologías, como la conectividad y la alfabetización transmedia.

18 Lo que distingue a la educación a distancia de otras modalidades es la mediatización de las relaciones entre profesores y estudiantes (Litwin, 2003, p. 6).

De esta manera, se realizaron modificaciones en la planificación de las clases teóricas, tipos de trabajos prácticos, periodo de entrega y evaluación; para ello también se tuvieron en cuenta los requisitos para aprobar la materia. Otra de las decisiones fue la de no tomar asistencia y grabar todas las clases sincrónicas para que queden disponibles en la plataforma y para que los estudiantes puedan visualizarlas en otro momento.

Entre las “nuevas” estrategias utilizadas en el aula virtual Moodle, podemos nombrar las siguientes:

- *Comunicación asincrónica.* Se creó un foro de novedades, para publicar toda la información relevante, y uno de consultas, para resolver dudas más generales; aunque también se destinó un espacio para responder preguntas en las clases en vivo y el recurso del chat se usó para las cuestiones más personales. Sin embargo, entre las principales demandas de los estudiantes, surge la necesidad de más instancias “en vivo” para evacuar dudas. Esto demuestra que, en términos de interacción, los alumnos se sienten afectados, ya que estaban acostumbrados a dialogar con sus docentes para resolver inquietudes y, mediante la modalidad virtual, esta instancia se modificó. Es decir, el diálogo está, pero es mediado por tecnologías.
- *Clases sincrónicas.* Respetando el día y horario de las clases teóricas presenciales, se realizaron, de manera virtual a través de la aplicación Jitsi Meet¹⁹, las presentaciones teóricas. Estas también fueron transmitidas por *streaming* a través del canal de YouTube creado por la cátedra para estos fines. Este recurso también permite compartir las emisiones en vivo en la plataforma Moodle, una vez finalizada cada clase. Este espacio fue muy útil para propiciar el intercambio entre docentes y estudiantes, y despejar dudas conceptuales entre otras consultas que pudieran surgir. El 44 % de los estudiantes encuestados sostiene que las clases sincrónicas fueron claras, el 40 % muy claras, y el 16 % restante no muy claras. Es decir que más del 80 % cree que fueron desarrolladas de manera adecuada en función de la explicación de los contenidos.

Una estudiante comentó en el cuestionario aplicado:

Las clases virtuales fueron muy productivas, solo me gustaría proponer una idea para afianzar y favorecer el aprendizaje: la creación colectiva de un glosario con los conceptos más importantes; o una línea de tiempo para la comprensión de los distintos periodos.

19 Estas aplicaciones también cuentan con diversas opciones para las consultas de los estudiantes. En el caso de Jitsi Meet, se encuentra la opción de “levantar la mano” o el chat para dejar una pregunta o comentario. En cuanto a YouTube, también tiene la posibilidad del “chat en vivo” para interactuar con los participantes del encuentro.

Aunque también hay quienes solicitan la incorporación de otras herramientas, como videos cortos que expliquen conceptos centrales, o compartir las presentaciones de diapositivas que se utilizan en las clases.

La posibilidad de compartir las clases grabadas fue una de las estrategias más importantes en este cursado, ya que posibilitó que muchos alumnos, que antes no podían asistir por problemas de horarios laborales, pudieran verlas en su horario disponible. Estas cuentan con un promedio de 139 visualizaciones cada una, sobre un total de 28 clases²⁰.

- *Clases asincrónicas.* Para algunos temas específicos se optó por grabar algunas clases teóricas²¹ más cortas. También se ofrecieron materiales escritos por los integrantes de la cátedra, sobre todo al principio, en pleno proceso de transición, ya que resultaba “la forma más clara” en ese momento de desarrollar un tema²². Según el cuestionario, el 62 % de los estudiantes sostiene que los materiales propuestos fueron claros, el 33 % dijo que eran muy claros y el resto plantea que tuvieron algunas dificultades. Más allá de los números, también comentaron que “los materiales audiovisuales creados facilitaron mucho la comprensión de los temas” y “sería bueno tener más clases grabadas destinadas a desarrollar los contenidos específicos, para utilizarlas como guía y no dispersarse en la lectura”.
- *Trabajos prácticos.* Se continuó con la modalidad de trabajos prácticos en grupos con el objetivo de propiciar el aprendizaje colaborativo. Además, se incorporó la herramienta de foros²³ con el propósito de generar un diálogo reflexivo de saberes y producción de conocimiento entre docentes y estudiantes. Con esto también se pretendió alentar a una mejor comprensión de los materiales bibliográficos propuestos²⁴ y el desarrollo de habilidades acerca de la escritura fundamentada y reflexiva. Asimismo, este recurso tiene carácter evaluativo y de seguimiento de los estudiantes.

Hay quienes destacan la posibilidad de trabajar en grupos, pero otros no están de acuerdo con ello por los diferentes tiempos personales de cada uno; por lo tanto, solicitan que los trabajos sean individuales. En cambio, los foros han

20 Datos obtenidos de las métricas de interacción disponibles en el sitio web de YouTube.

21 Se utilizaron diferentes aplicaciones para grabarlas, como Meet y Screencast.

22 Estas se dedicaron principalmente a la presentación de los temas correspondientes a la unidad introductoria y la unidad 1, en las que se presentan las bases conceptuales de la materia.

23 Se planificó uno por cada unidad temática y su desarrollo es de manera individual y de participación obligatoria para los estudiantes que quieran regularizar la materia.

24 Esta herramienta nos dio la posibilidad de utilizar otros lenguajes —por ejemplo, los audiovisuales— como material complementario para las propuestas de participación.

tenido una mejor recepción como propuesta práctica, ya que los estudiantes destacan que tener que realizar una intervención individual implicó una lectura obligada de los materiales y una posterior producción que permitió una apropiación de los contenidos: “Han sido muy provechosos”, “son una buena práctica para sistematizar la información”, “permiten comprender la bibliografía”, expresaron. Por otro lado, también plantearon que fue una sobrecarga de responsabilidades sumada a las actividades para otras materias y “no daban los tiempos para presentar todo”.

Uno de los problemas que surgió a raíz de todas las modificaciones didácticas para la virtualización de la materia es que la cátedra no cuenta con el plantel docente necesario²⁵ para poder corregir, hacer una devolución individual adecuada sobre el desempeño y llevar el seguimiento constante de alrededor de 150 estudiantes, lo que implica foros semanales, trabajos prácticos, clases, etcétera. Por lo tanto, si bien es un recurso que los estudiantes destacan, para los profesores ha sido muy dificultoso sostener un seguimiento adecuado para este tipo de actividades.

- *Evaluación.* Esta instancia también implicó un desafío para la cátedra, por las condiciones de desigualdad que emergieron en el marco de la pandemia. Durante el periodo lectivo se decidió realizar una evaluación procesual con los estudiantes desde los primeros intercambios; esto implicó no calificar, pero sí realizar devoluciones e instancias de recuperación en los foros y los trabajos prácticos, que estuvieron acompañados con un comentario para mejorar o modificar las producciones realizadas, en los casos que fueron necesarios. En las diferentes instancias evaluativas finales se implementaron estrategias diversificadas. En el caso de las mesas de exámenes especiales, la evaluación fue realizada por Moodle, con la posibilidad de pregunta y respuesta a modo de ensayo²⁶. En cambio, para los estudiantes que se encontraban cursando la materia, se propuso una instancia distinta de evaluación, la de *multiple choice* (opción múltiple)²⁷. Se valoró esta alternativa, en primera instancia, como una evaluación teórica; pero también de control de lectura y comprensión. Este parcial se desarrolló a finales de noviembre y consistía en responder veinte preguntas en treinta minutos, cada pregunta tenía cinco opciones, de las cuales

25 Esto se debe a que la carrera aún es “nueva” en la facultad y no cuenta con un presupuesto propio para completar los equipos de cátedra. La problemática es general en todas las cátedras de esta carrera.

26 Los estudiantes debían conectarse a Meet y a Moodle al mismo tiempo, y se realizaron las evaluaciones correspondientes.

27 Se tomó esta decisión por la gran cantidad de estudiantes frente a los pocos profesores, de manera que estos puedan atender las correcciones individuales que un parcial implica.

solo una era la correcta. En primera instancia rindieron 134 estudiantes, de los cuales el 28 % aprobó y el resto desaprobó; en la segunda, en la de recuperación, los resultados fueron mejores, el 54 % de los estudiantes aprobó. La principal crítica que surgió de los estudiantes fue el tiempo propuesto disponible para finalizar la evaluación, ya que consideraron que en 30 minutos no podían completar todas las preguntas.

En este sentido, surgieron del equipo docente algunas preguntas acerca de la evaluación: ¿se puede lograr una evaluación formativa/efectiva utilizando plataformas virtuales? ¿Pueden los modelos tradicionales de evaluación ser transferidos a la virtualidad? En definitiva, más allá de las diferentes estrategias utilizadas, es fundamental comprender el desafío que generan las nuevas formas de producción del conocimiento interpeladas por el contexto, los dispositivos y los actores que son parte de este proceso educativo. Esa combinación e interacción de textos, gráficos, sonidos y videos configuran una amplia variedad de recursos, pero también de opciones de prácticas simultáneas o multitarea (Albarelo, 2019), que se entran en la vida cotidiana de las personas y, por ende, en las aulas universitarias, como instancias de aprendizajes que posibilitan nuevos sentidos y propósitos en clave pedagógica. Además, consideramos que en este contexto tan complejo sería importante que focalicemos la atención en el proceso de aprendizaje y apropiación de los contenidos que están realizando los estudiantes; y entender la evaluación como una instancia más del acto formativo y que transcurre a lo largo de todo el proceso (Fardoun *et al.*, 2020).

Desigualdades preexistentes: las brechas digitales y educativas

Al trasladarse la enseñanza universitaria a la virtualidad se hizo imprescindible para profesores y estudiantes contar con tecnologías digitales y competencias vinculadas al uso y producción de contenidos, factores condicionantes para el proceso educativo a través de la plataforma. Dentro de estas variables es esperable que se registre una amplia gama de posibilidades que, para el caso de las habilidades, puedan ir desde los que cuentan con las destrezas necesarias, los que poseen algunas y los que casi no las poseen; y en relación con el acceso, se encuentran los que tienen tecnologías y poseen el servicio de conexión a internet y los que no. Las diferencias aquí se presentan en la calidad de la conexión (no es lo mismo poseer un paquete de datos de telefonía móvil que un servicio de fibra óptica) y el tipo de dispositivo que se posee. En el caso de no contar con estos dispositivos o contar con ellos, pero con deficiencias en torno a la calidad, se puede decir que hay un problema en el acceso a las TIC (García Vargas *et al.*, 2018; Chachagua, 2019).

Galperín (2017) caracteriza a estas diferencias, es decir, a las disparidades vinculadas al acceso material y al uso y apropiación de las TIC, como una brecha digital; esta consiste en comparar los niveles de desigualdad en el acceso a las TIC en una población. Su análisis implica medir diferentes dimensiones: la primera se basa en la diferencia entre las personas que pueden acceder y las que no a los recursos de las TIC, y la segunda se vincula al uso y habilidades, esto es, a la utilización efectiva y el aprovechamiento de las TIC²⁸.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación y el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) atendieron el pedido de los representantes estudiantiles universitarios e hicieron las gestiones necesarias para que las empresas de telefonía móvil liberaran el consumo de datos para acceso a las plataformas educativas con dominio edu.ar²⁹. Esto permitió que los estudiantes pudieran ingresar y realizar todas las actividades propuestas en el aula virtual, sin costo alguno. A pesar del gran alivio que esto significó para muchos, que no contaban con este servicio de manera regular o de buena calidad, esta medida no garantizó el derecho a la conectividad, pues dificultó, en algunos casos, su participación en las clases presenciales a través de aplicaciones como Zoom, Meet o Jitsi, o de las transmisiones por YouTube que realizaba la cátedra.

Los datos del cuestionario vinculados con la dimensión material revelaron que el 51 % de los estudiantes ingresan a la plataforma a través de su computadora portátil, el 36 % utiliza su celular y el 9 %, una computadora de escritorio. En cuanto a internet, si bien la totalidad de estudiantes puede acceder al servicio, lo hacen de diferentes formas: el 45 % a través del servicio que se brinda por telefonía fija, el 36 % con wifi compartido, el 12 % con paquetes de datos móviles y el 6 % restante a través de servicio de fibra óptica.

Otra de las dimensiones de la brecha, la de poseer habilidades para utilizar las tecnologías (alfabetización transmedia), afectó tanto a profesores como a estudiantes. En el caso de los primeros, en la medida que es necesario contar con ciertas capacidades en el uso y producción de recursos digitales para la educación a distancia; y en los segundos, en tanto que era la primera vez que participaban de una materia dictada enteramente de forma virtual. Benítez Larghi *et al.* (2013) plantean esta dimensión en términos de competencia y afirman, citando a Castells (1995), que con su escaso desarrollo se configura “una desigualdad simbólica entre quienes se apropian de las potencialidades de las

28 El autor afirma que numerosos estudios sugieren que la demanda de internet (tanto en los hogares como el uso individual) depende no solo del nivel de ingresos, sino también de otros factores socio-demográficos, como la educación, el género, la ubicación geográfica (urbana o rural) y la presencia de niños en edad escolar en el hogar, e insta a los Estados a trabajar en conjunto con el sector privado para saldar la brecha de la demanda, concepto que captura las diferencias entre la cobertura de la infraestructura de internet y las suscripciones al servicio.

29 Véase ENACOM (2020).

tecnologías —élites informacionales— y quienes solo realizan usos pasivos y limitados que no constituyen una verdadera apropiación de las tecnologías” (p. 174).

En este sentido, se consultó a los estudiantes si habían realizado algún curso educativo virtual previo, y la mayoría respondió que no (73 %); es decir que un mínimo porcentaje de estudiantes (27 %) tuvo una experiencia educativa de este tipo anteriormente. Sin embargo, el 89 % de los consultados sostuvo no haber tenido problemas para ingresar a la plataforma Moodle. En cuanto a la frecuencia de visitas a dicha plataforma, casi el 40 % ingresa todos los días para revisar las novedades, el 29 % tres veces a la semana, el 22 % dos veces a la semana, y el resto se divide entre una vez o desconoce la frecuencia de ingreso.

También se indagó acerca de las dificultades para utilizar los diferentes recursos digitales propuestos por la cátedra, a lo que el 72 % de los encuestados respondió que no tuvo dificultades y el 28 % que sí las tuvo. Esas dificultades tuvieron que ver sobre todo con cuestiones técnicas, como error en la contraseña, problemas con el correo electrónico, conexión inestable, etcétera. Finalmente, los recursos digitales más elegidos, en cuanto a la efectividad, son, en primer lugar, los foros, los trabajos prácticos y las clases grabadas, y en menor porcentaje aparecen las clases en vivo y los espacios de consulta.

En términos de acceso, los datos recogidos evidencian que más de la mitad de los estudiantes se conecta desde sus teléfonos personales, ya que no cuentan con computadoras, y el acceso a internet es total; pero menos de la mitad de los estudiantes cuenta con conexión propia; el resto lo hace compartiendo o desde los datos móviles del celular, que no solo es más costoso, sino también poco rendidor, ya que sería muy difícil seguir una clase por videollamada o YouTube en vivo. Igualmente, estos datos son parciales, ya que los cuestionarios fueron realizados justamente a los estudiantes que sí están conectados. ¿Y qué pasa con aquellos que tuvieron que abandonar la universidad por problemas económicos o de acceso a las TIC?

La brecha digital, que profundiza las desigualdades o divisiones entre los que pueden acceder y saben utilizar las nuevas tecnologías y los que no, en este caso particular, dificulta las posibilidades de aprender de los estudiantes, lo que vulnera, en consecuencia, el derecho a la educación; y pone en evidencia la distancia que existe entre individuos, sectores y áreas geográficas, que, en el caso particular de la provincia de Salta, reproduce las asimetrías históricas a nivel nacional entre la capital y el interior. Esta brecha se suma a otras situaciones vinculadas con la falta de equidad en el acceso a otros bienes sociales y culturales.

DISCUSIÓN

Se habla mucho sobre la universidad pública y su enseñanza, pero la tarea de enseñar en la universidad es un trabajo cruzado por múltiples retos o desafíos: desde conocer/respetar los derechos laborales hasta disposiciones, normativas y lineamientos propios de cada institución. Según la pedagogía crítica, es necesario poner en tensión las convicciones pedagógicas con las que los actores se fueron formando, y que muchas veces aparecen como naturalizadas e indiscutibles. Por lo tanto, desde esta perspectiva, se ubica tanto a los profesores como a los estudiantes en un papel de sujetos activos en relación con el conocimiento y se le agrega a esta tarea el desafío político de incluir. En este contexto tan complejo, la noción de inclusión es muy importante e implica una responsabilidad de parte de la comunidad educativa y del Estado.

Este trabajo es exploratorio, no tiene la pretensión de sistematizar de manera rigurosa la experiencia virtual, pero sí creemos que es un estudio de caso relevante para comprender las diferentes complejidades que se presentaron en la virtualización de la educación; pero, además, surge como preocupación latente la situación de los estudiantes que tuvieron que abandonar el cursado y que muchas veces solo representan un número en las estadísticas.

El camino recorrido de incorporación de las TIC en la enseñanza de una cátedra universitaria que inició con el formato de aula extendida para luego dictarse de manera virtual, a través de una plataforma educativa, generó un cambio de paradigma, en tanto que se debió abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera diferente; esto constituye un verdadero desafío tanto para estudiantes como para docentes. Al incorporar un nuevo enfoque en la educación se debió rediseñar la planificación de las clases, su metodología, los trabajos prácticos y la evaluación. Este tránsito demandó mucho esfuerzo por parte de docentes y estudiantes, quienes tuvieron que procesar rápidamente la adaptación a la nueva modalidad en situaciones personales y colectivas muy complejas.

En este sentido, surgen algunas preguntas: ¿cómo impacta este escenario digital en la construcción de conocimientos? ¿Y en este contexto global? La experiencia relatada da cuenta de las múltiples posibilidades que brindan las nuevas tecnologías para continuar los procesos educativos; sin embargo, cuando las condiciones contextuales no son equitativas, el proceso es muy complejo de sostener y de dar continuidad. Si bien en el estudio de caso analizado se observa, en general, buenos resultados de la experiencia virtual durante la pandemia, ya que muchos estudiantes pudieron alcanzar la regularidad y la promoción de la materia; también se puede interpretar las diferentes dificultades que emergieron en ese momento. Estas brechas no son solo en términos de acceso o conocimiento, sino que también están vinculadas a las cuestiones más situacionales: los problemas personales, familiares, de salud, económicos, psicológicos, etcétera. Aquí es

oportuno tomar la idea de transversalidad tecnológica, en el sentido de la importancia que tiene pensar en los contenidos también desde la virtualidad: ¿qué queremos discutir con los estudiantes? ¿Qué temas son centrales hoy? En este trayecto se aprendió mucho más que usar una plataforma digital; se logró comprender el profundo sentido social que tiene la institución educativa, aún más cuando es pública; se valoró más el trabajo y esfuerzo de los profesores, y también el grado de compromiso de los estudiantes.

El estudio de caso da cuenta de una experiencia que posee un final incierto, ya que no hay una vuelta atrás; el salto intempestivo hacia el ámbito virtual generó un nuevo escenario que está en constante formación y reconstrucción, y que incluso en un contexto pospandemia seguirá vigente, ya que en las condiciones actuales es impensable un retorno a la presencialidad plena. De cara al futuro hay que pensar en un formato *blended* (híbrido) que combine lo presencial y la virtualidad de manera funcional en el mediano plazo, incorporando las tecnologías digitales desde el plano pedagógico, con todas sus potencialidades y diferentes lógicas, teniendo siempre presente la manera en que estas pueden enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Queda mucho camino por recorrer en relación con la mejora de las prácticas vinculadas a la enseñanza y aprendizaje mediadas por las TIC, en términos de planificación y usos tecnológicos que implican mayores esfuerzos de formación y alfabetización transmedia; pero también quedan pendientes otros problemas como el acceso y la brecha digital, sobre todo entre los estudiantes de la universidad pública, quienes en este estudio de caso pertenecen a una región históricamente postergada y que han visto afectada su trayectoria académica en este contexto tan complejo de sostener. A estos desafíos se suma el más importante, el de incluir, es decir, que nadie quede atrás, lo que implica erradicar las diferentes desigualdades y obstáculos que se presenten para el ingreso, sostenimiento y posterior egreso de los estudiantes. Mónaco (2020) describe este desafío como una función y obligación de la institución universitaria “de reinventarse”. No alcanza con “abrir las puertas”; hay que reinventarse y trabajar en pos de una universidad que incluya. La idea de reinventarse supone una primera instancia de crítica, de superar el clásico modo de entender la educación como la transmisión de saberes o conocimientos, para pensarlo desde la pedagogía crítica, como la formación de sujetos activos y la construcción colectiva del conocimiento. En palabras de Freire (1970), abordar una educación problematizadora que comprenda el mundo y favorezca con inserciones transformadoras en él.

REFERENCIAS

- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Artopoulos, A. (2020). COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia? *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 1-11.
- Barberà, E. (2004). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza aprendizaje*. Paidós.
- Benítez Larghi, S., Moguillansky, M., Ponce de León, J., Aguerre, C., y Fontecoba, A. (2013). La apropiación juvenil de las TIC. El contraste entre usuarios hogareños y usuarios de cibercafé. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 5(7), 171-183. <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/9590/selection.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Castells, M. (1999). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Análisis Político*, 37, 3-17. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79113/70410>
- Chachagua, M. (2019). *Políticas de diseminación tecnológica, escuelas y jóvenes: sentidos de las TIC en el campo y la ciudad (Salta, Argentina, 2015-2017)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73552>
- Dussel, I., y Trujillo, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? *Perfiles Educativos*, XL(número especial), 142-178. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-e-nuevas-formas-de-ensenar-y-aprender-las-posibilidades-en-conflicto-de-las-tecnologias-digitales-en-la-escuela.pdf>
- Ente Nacional de Comunicaciones. (14 de octubre del 2020). *Resultados de la encuesta sobre condiciones de conectividad en estudiantes universitarios de la provincia de Buenos Aires*. https://www.enacom.gob.ar/noticias/institucional/resultados-de-la-encuesta-sobre-conectividad-de-estudiantes-universitarios-de-la-provincia-de-buenos-aires_n2771
- Escudero Macluf, J., Delfín Beltrán, L., y Gutiérrez González, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Ciencia Administrativa*, 1, 7-10. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/estudio2008-1.pdf>
- Fardoun, H., González-González, C., Collazos, C. A., y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21, artículo 17. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20202117/22557>

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galperín, H. (2017). *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262860>
- García Vargas, A., Golovanevsky, L., y Chachagua, M. (2018). Políticas de diseminación tecnológica y experiencias de acceso: desigualdad social y heterogeneidad educativa a la luz del Programa Conectar Igualdad. Una lectura desde el Noroeste Argentino. En R. Cena (Comp.), *Políticas sociales y cuestión social en la Argentina del siglo XXI* (pp. 301-331). Estudios Sociológicos Editora.
- González, A., Esnaola, F., y Martín, M. (2012). *Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales. Algunas pautas de trabajo*. SEDICI. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25803>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Observatorio. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remotapá>
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., y Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. https://www.researchgate.net/publication/235413072_Toward_a_Definition_of_Mixed_Methods_Research_Journal_of_Mixed_Methods_Research_1_112-133
- Litwin, E. (Comp.). (2003). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu.
- Llorens-Largo, F. (2020). *Re-diseño exprés de la docencia para una adaptación de emergencia a la no presencialidad* [Sesión de conferencia]. Ciclo de conferencias "De la presencialidad a la virtualidad educativa", Universidad Central del Ecuador. <https://bit.ly/305k9vo>
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia* (1.ª ed.). Paidós.
- Martín, M. (2020). Módulo 2. Perspectivas pedagógico-didácticas en la enseñanza universitaria en entornos virtuales. En *Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Salud de la Nación. (15 de marzo del 2020). *El Gobierno dispuso la suspensión de clases, licencias para mayores de 60 años y el cierre de fronteras por 15 días para minimizar la transmisión de COVID-19*. Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-gobierno-dispuso-la-suspension-de-clases-licencias-para-mayores-de-60-anos-y-el-cierre-0>

- Miranda, E. (2020). Políticas de educación superior en Argentina. Entre la COVID-19 y la deuda externa heredada. *Universidades*, 71(85), 193-213.
- Paris, S. (mayo, 2020). Agudizar la mirada. En E. Levy y B. Sotelo (Coords.), *Pensar la educación en tiempos de distanciamiento*, número 1 (pp. 6-10). Feduba. <https://www.feduba.org.ar/2020/05/19/pensar-la-educacion-en-tiempos-de-distanciamiento/>
- Mónaco, J. (2020). La necesidad de reinventarse. En L. Garbarino y D. Rosemberg (Eds.), *El atlas de la educación. Entre la desigualdad y la construcción del futuro* (pp. 58-61). Le Monde Diplomatique.
- Stake, R. (1994). Case Studies. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Sage.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos* (2.ª ed.). Morata.
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. Libro Blanco.
- Torregiani, F., y Alonso, E. (2021). Experiencia de virtualización de cátedras en FACS0 UNICEN. Decisiones, reflexiones y desafíos en la pandemia por COVID-19. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 192-201.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Education: From Disruption to Recovery*. <https://bit.ly/3evM4sL>
- Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. Sage.

