

Año 7  
Número 7  
Verano 2021

# Revista de Políticas Sociales

# LA UNIVERSIDAD EN LA PANDEMIA

# Utilización de entornos virtuales en la Universidad Nacional de Moreno en tiempos de COVID-19. Experiencias para pensar la post-pandemia.

*Aurelio Arnoux Narvaja*

Docente del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales (UNM)

[abnarvaja@gmail.com](mailto:abnarvaja@gmail.com)

*Sonia Carosella*

Estudiante de la Licenciatura en Comunicación Social (UNM)

[sonia.carosella@gmail.com](mailto:sonia.carosella@gmail.com)

La irrupción del COVID-19 ha generado la revisión de varias prácticas sociales, entre otras las educativas (Casanova Cardiel, 2020). En esta situación de excepcionalidad las universidades han tenido que buscar alternativas que, en lo inmediato, les permitieran desarrollar las cursadas, y fue con la incorporación efectiva de entornos virtuales que se pretendió afrontar esta contingencia. Si bien es cierto que estos recursos se venían pensando en el ámbito académico desde hacía mucho tiempo y eran utilizados para acompañar las clases, quedaban marginados frente a un modelo pedagógico que priorizaba la presencialidad (García Ruiz, Aguaded y Pina, 2018).

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre las prácticas virtuales en la educación tomando como referencia la experiencia desarrollada en la Universidad Nacional de Moreno en el marco del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. En pos de lograr un análisis que conjugue las diferentes percepciones, decidimos considerar como fuente de información –además de aquellas estadísticas institucionales– la mirada del docente de una materia introductoria y la de una alumna que se encuentra transitando el tramo final de su formación de grado, ambos del área de Comunicación Social. Esta elección responde a diversos motivos. Por un lado, porque al rescatar ambas percepciones se puede tener una mirada integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, porque al trabajar con experiencias particulares, es decir enfocar en lo microsocioal, se pueden llegar a plantear preguntas más estructurales. Por último, porque consideramos que a la hora de pensar políticas educativas para la post-pandemia es necesario recuperar las narrativas de aquellos que transitan el aula –en este caso virtual, y a futuro, tal vez, bajo la modalidad BlendedLearning–; es decir rescatar las voces sobre quienes, en definitiva, van a impactar las transformaciones operadas.

## El COVID-19 y la visibilización de problemáticas de la educación digital

Ante la emergencia sanitaria y la suspensión de las clases presenciales, la virtualidad se impuso a toda la comunidad universitaria. Las herramientas digitales, que hasta ahora cumplían una función complementaria, se convirtieron en ineludibles y nos exigieron adecuarnos a una modalidad que aún no estaba incorporada en nuestra cotidianeidad académica. No obstante, esta contingencia puso al descubierto, también, dificultades de conectividad y recursos tecnológicos de una parte considerable de los estudiantes y, en menor medida, de algunos docentes.

Lo que se conoce como “educación a distancia” existe desde la década de 1980 pero en estos últimos años, con el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), se la ha incorporado rápidamente, en particular en el ámbito de posgrado, con el auge de las aulas virtuales. Estas pueden definirse como “lugares acotados y reconocibles en el ciberespacio que poseen una identidad y estructura definida con fines educativos” (Area Moreira, Santos y Mesa, 2018). Lo que la hace diferente de otras modalidades es la mediatización de las relaciones entre docentes y alumnos que se realiza frente a un monitor y, por lo general, en un tiempo y espacio fragmentado alterando así los ritmos educativos. Que se incorporen en el ámbito del posgrado es entendible si pensamos que aquellos alumnos que deciden optar por esta modalidad tienen un bagaje teórico lo suficientemente sólido –consecuencia del recorrer el ámbito académico– y pueden prescindir –aunque esta aseveración puede ser discutible– de la presencialidad. Respecto de los docentes, la aceptación a desarrollar este tipo de cursos se fundamenta en parte, en que al priorizar generalmente una sola propuesta virtual –con abundancia de documentos de texto y la modalidad asincrónica de foros, por ejemplo– reproducen el mismo modelo pedagógico presencial lo que no implica un cambio tan abrupto en la forma de desarrollar las cursadas.

En cambio, en el ámbito universitario –y en especial en materias propedéuticas– el paradigma con el que los docentes se sienten más cómodos es el tradicional, es decir, con el profesor frente a curso y, generalmente, en una posición de autoridad (Pierella, 2014). Y en este sentido, más allá de la oferta de cursos de capacitación desde el ámbito institucional como gremial, no son tantos los docentes que deciden incorporar la enseñanza virtual en sus cursos. Esto puede deberse, en parte, a la resistencia a “traducir” sus clases en un lenguaje para el cual no estuvieron formados –que implica adquirir competencias sobre la tecnología asociada a la enseñanza– y, por otro, a no conocer la multiplicidad de abordajes, propuestas y soportes que esta modalidad ofrece. En este sentido, si se indaga en la bibliografía especializada va a encontrar una diversidad de denominaciones –como aulas extendidas, porosas, virtuales, aumentadas o entornos digitales, Blended Learning, por ejemplo– que reflejan la complejidad del tema como así también variedad de herramientas que promueven diferentes soportes (textual, audiovisual, digital, etc), algunos específicos según la disciplina a dictar.

Ahora bien, si efectivamente –y atendiendo a lo que se ha señalado antes– se decide incorporar la virtualidad como complemento a la cursada presencial, manteniendo el espíritu inclusivo que ha caracterizado a la educación pública argentina, es necesario que el acceso a la tecnología y la conectividad sean democráticos. Y en este sentido, si bien desde los espacios institucionales se han buscado alternativas para que así fuera –por ejemplo, incorporando la extensión “edu.ar”, que no implicaba un costo adicional– la pandemia, entre otras cosas, ha venido a poner al descubierto esa desigualdad. Esta situación no es propia de una zona particular, sino que atañe, en mayor o menor medida, a todo el país. La Encuesta Permanente de Hogares (EPH) así lo refleja: en el último trimestre del año pasado, registró que el 20% de las viviendas no contaba con acceso a internet y el 58.5% no poseía computadora. La brecha digital y tecnológica excede a Argentina. Un reciente estudio sobre el impacto de la pandemia en la educación superior universitaria de América Latina destaca que la dependencia con el entorno digital evidenció un “dispar manejo de la virtualidad” y una marcada “diversidad de acceso a la conectividad” para que el proceso de enseñanza aprendizaje en línea fluyera de manera efectiva (UNESCO-IESALC, 2020). En el plano local, con el fin de conocer las dificultades presentadas durante las actividades académicas en la modalidad virtual, la Universidad Nacional de Moreno realizó en el mes de mayo una encuesta de conectividad que

arrojó que el 32% de los y las alumnas contaba solo con celular para conectarse, de los cuales el 5,7% no tenía acceso a internet ni a datos móviles. A esto hay que agregarle que, según información de la misma institución, en la última semana de junio se había registrado una tasa de conexión al campus virtual del 59,6% en el total de asignaturas y que más del 40% se había conectado a través del celular. Además, expuso que la permanencia de los estudiantes que ingresaron a la plataforma virtual se encontraba por debajo de los que terminaron la cursada en 2019. En síntesis, enfrentamos problemas estructurales, como se refleja en algunos casos con la limitación de conexión a internet; y, por otra parte, transformaciones epocales que llevan a que los alumnos utilicen únicamente el celular y prescindan de la computadora.

## Práctica docente y alternativa digital en contexto de pandemia

La práctica docente, histórica y socialmente situada, ha tenido que adaptarse a lo largo del tiempo a situaciones cambiantes. En este sentido, el aislamiento social, preventivo y obligatorio irrumpió en un contexto –inicio del cuatrimestre– en el que prácticamente no dejó margen a la revisión del diseño del cronograma elaborado y las actividades propuestas. Ante este panorama, y para evitar postergar la cursada, la Universidad Nacional de Moreno decidió habilitar una plataforma digital con diferentes recursos (foros, chats, evaluaciones, entre otros) que generó ansiedad, expectativas y– por cierto– desafíos en la comunidad universitaria y principalmente entre los docentes que íbamos a tener que interactuar con estudiantes de primer año que aún no habían tenido experiencias áulicas más allá del Curso de Orientación y Preparación universitaria (COPRUN). Esto exigió, como señalamos, resignificar el modelo pedagógico tradicional y aprender de forma acelerada la utilización de nuevos recursos, situación difícil e incierta, pero, a la vez, estimulante.

La materia que dictamos –Historia Social General– indaga en fenómenos históricos y procesos de larga, mediana y corta duración a partir de un acercamiento que pretende, por un lado, correrse de la representación dominante de la historia como un proceso lineal y objetivo y, por otro, evitar una dinámica de clase puramente expositiva. Con este propó-

sito como eje transversal, se incorpora el análisis de fuentes primarias, ejercicio necesario no sólo para adentrarse críticamente en los procesos históricos, sino también para introducir a los alumnos en la parte práctica, fundamental en su formación como futuros comunicadores sociales. Esta contingencia, si bien nos limitó en varias de las propuestas iniciales, nos obligó también a elaborar estrategias para evitar dejar de lado la parte práctica y articularla con la parte expositiva, tal como lo realizábamos normalmente. En este sentido, el BigBlueButton-herramienta que permite clases virtuales en tiempo real compartiendo pantalla- nos fue de enorme utilidad. La tarea que emprendimos consistió, a lo largo de las clases y en función de los diferentes temas abordados, en buscar diferentes recursos -textos normativos, recortes periodísticos, imágenes, mapas, entre otros- en internet. Para ello utilizamos desde hemerotecas digitales -entre otras, la Biblioteca Nacional de España o la del Congreso de la Nación Argentina- hasta páginas particulares -como davidrumsey.com que ofrece más de 100.000 mapas antiguos con muy buena resolución o el Archivo Histórico de Revistas Argentinas que reúne un conjunto de publicaciones digitales de diferente procedencia ideológica, disciplinar y temática-, todas de acceso libre y gratuito. Además, recuperamos “Mundo Atómico” (1952), una publicación necesaria para indagar en la construcción del peronismo -y de los llamados populismos latinoamericanos- tema importante en la materia.

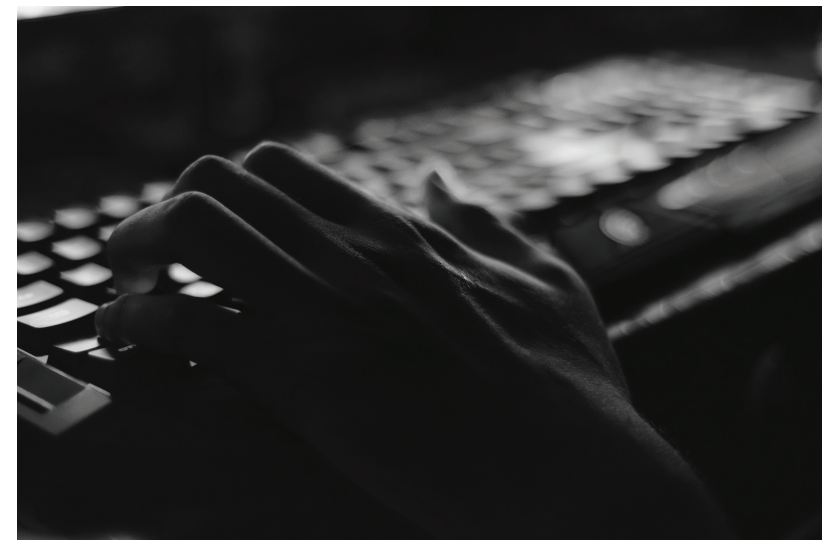
Esta búsqueda orientada tuvo dos objetivos: mostrar que los textos escritos -como proponía la Historia decimonónica- no eran las únicas fuentes con las que trabajaba el historiador y advertir que parte del archivo estaba al alcance de todos. A su vez, se les pidió a los alumnos, como trabajo práctico, que realizaran una descripción formal (tipo de fuente, año de publicación, características generales, autor, veracidad) y un análisis crítico o deconstructivo de la misma. En el caso de las cartografías las preguntas disparadoras fueron “¿Qué están mostrando? ¿Qué recorte espacial desarrollan? ¿Observa algún indicio en la imagen que permita dar cuenta de una mirada o sesgo ideológico?”, para promover una reflexión más profunda.

Esta experiencia -que se replicó a lo largo del cuatrimestre y acompañó a la bibliografía obligatoria- intentó recuperar los procesos históricos trabajados en clase a partir de la mirada crítica sobre un recurso -las fuentes primarias- que necesariamente debían familiarizarse. Al encontrarnos en un contexto diferente al “normal”, tuvimos que adoptar una metodología que implicara una gran dosis de reflexión y creatividad

para lograr la correcta apropiación de estos saberes prácticos -competencias y/o aptitudes. Superamos así, la visión instrumental-tecnicista que durante mucho tiempo estableció un orden único para aprender y enseñar (Edelstein, 1996). Por ese motivo, deconstruir un mapa nos pareció importante porque buscó poner en cuestionamiento muchas naturalizaciones y permitió trabajar sobre conceptos necesarios- como los de espacio, tierra, territorio, límites, fronteras, Estado, nación, poder, decolonialidad- para que los alumnos incorporen en el derrotero del oficio de estudiantes universitarios (Coulon, 1995).

## La experiencia del estudiante en los entornos de aprendizaje virtuales

En la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Moreno, existen materias que utilizan herramientas digitales como recursos didácticos, por lo que los alumnos, en el epílogo de su formación, tienen un conocimiento al respecto. No obstante, estas instancias son auxiliares a las cursadas y no cumplen un papel central. En caso de ser necesario, la Universidad ofrece un espacio físico para desarrollarlas. En este sentido, si bien se buscaron alternativas para evitar una



alteración en la cursada, esta modalidad puso al descubierto un aspecto que señalamos previamente: la problemática de la brecha digital. Sin duda, la falta de recursos tecnológicos y las deficiencias en la conectividad fueron variables restrictivas para una parte importante de los estudiantes. No obstante, y más allá de los factores mencionados que fueron centrales, se observó una gradualidad entre el inicio y el final del primer cuatrimestre respecto de la superación de dificultades en el uso de las herramientas del campus virtual.

Para aliviar las dificultades, aunque algunas persistieron a lo largo del cuatrimestre, se intentó incorporar recursos para el desarrollo del acompañamiento pedagógico que facilitaran el proceso de aprendizaje. En algunos casos, el tránsito de herramientas menos dinámicas para producir un feedback entre profesores y estudiantes -como el chat tradicional- hacia instrumentos más funcionales como el sistema de videoconferencias BigBlueButton, mejoró sustancialmente las clases al facilitar el trabajo colaborativo y el intercambio con pares y docentes. Este recurso permitió que muchos alumnos pudiéramos resolver dudas en tiempo real, habilitando el enriquecimiento del propio conocimiento y de los demás. El hecho de que las sesiones se grabaran y subieran a la plataforma brindó una doble ventaja: las clases quedaron a disposición para posteriores consultas y accesibles para quienes no habían podido asistir a ellas. Por otro lado, la progresiva incorporación de videos y herramientas multimedia fueron facilitando el abordaje de los contenidos, como así también la posibilidad de recurrir a las consultas vía mail. En las materias netamente teóricas se tornó indispensable poder interactuar con el docente y otros compañeros, resultando insuficiente el acceso únicamente a los textos y videos explicativos. En síntesis, la interacción sincrónica fue la que resultó más dinámica y provechosa a la hora de abordar contenidos teóricos y afrontar trabajos prácticos, siendo la que nos permitió interactuar en tiempo real con docentes y pares. Asimismo, los recursos digitales que permitieron el contacto diacrónico -el correo electrónico, la grabación de videos y audios explicativos, la apertura de foros, entre otras herramientas- fueron un necesario complemento en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto relevante de la cursada radicó en que la modalidad virtual -que nos condujo, en algunos casos, a adoptar un rol más activo- favoreció una mayor autonomía en nuestra experiencia como estudiantes. Efectivamente, las circunstancias nos llevaron a desarrollar estrategias de autorregulación y planificación de los tiempos de estudio para

cumplir con los objetivos académicos. En este proceso, también jugó un papel importante el trabajo colaborativo con otros compañeros y compañeras. Además de las características propias de la cursada virtual, uno de los factores que influyó en la adquisición de un mayor grado de autonomía -vinculado al momento de la formación académica en que estamos transitando- fue la fuerte motivación por finalizar satisfactoriamente nuestra carrera de grado.

La aprobación de las materias quedó sujeta a la “Evaluación Final Integradora Presencial” a realizarse post- aislamiento. Esta decisión generó inquietud y preocupación ante un panorama cercano de acumulación de exámenes integradores y finales pendientes, especialmente en los y las estudiantes que estamos en la recta final de nuestras carreras.

Finalmente, es ineludible mencionar que este primer cuatrimestre también estuvo atravesado por ribetes de ansiedad e incertidumbre -sobre todo al comenzar el ciclo lectivo- que, si bien excedían el ámbito académico, afectaron su tránsito. A pesar de las circunstancias, el clima general del cuatrimestre estuvo tamizado por una disposición -por parte de docentes y estudiantes- tendiente a comprender las atípicas circunstancias para cursar y a colaborar para superar las dificultades.

## Consideraciones finales

Hasta aquí hemos querido mostrar, a partir de las percepciones tanto de un docente de primer año como de una alumna próxima a recibirse, diversos aspectos del proceso de enseñanza virtual en la Universidad Nacional de Moreno en esta contingencia. A modo de cierre, nos gustaría agregar algunas inquietudes que surgieron de estas experiencias y los desafíos que se presentan a futuro.

Por un lado, y más allá del esfuerzo por tratar de emular una situación de “normalidad” -y que ambas experiencias hayan sido, en líneas generales, satisfactorias- si hay algo en lo cual se acuerda y que surge de los intercambios entre docentes y estudiantes, es la importancia que tiene la presencialidad en el espacio físico. En efecto, en el aula virtual, por la distancia que opera, se pierden matices, silencios, gestos de aprobación o desaprobación, modos de interactuar entre alumnos y profesores que son parte sustancial en el proceso de trasposición didáctica y direccionan las propuestas pedagógicas (Arnoux Narvaja, 2015).

Por el otro, hemos podido observar que los entornos de aprendizajes virtuales requieren de un tipo de lenguaje específico que exige una gran dosis de atención por parte de los alumnos, que no siempre estos han puesto en juego. En este aspecto, muchas veces se cae en la falsa creencia de que por ser jóvenes tienen mayores destrezas en el uso de las nuevas tecnologías, no reparando en que la simple capacidad instrumental no es sinónimo de correcta alfabetización digital, es decir, de un dominio semiótico eficiente en este campo.

Por último, nos ha parecido que, más allá de estar en aulas virtuales y buscar estrategias idóneas para desarrollar las cursadas, el modelo pedagógico que primó fue aquel asociado a las clases expositivas y al aprendizaje por recepción; en definitiva, que se siguió reproduciendo, en otro formato, el modelo tradicional al cual estábamos acostumbrados.

A todo esto hay que sumarle, por cierto, el problema de conectividad al que aludimos anteriormente y, por otra parte, que en la gran mayoría de los casos los alumnos utilizaron el celular, lo que implicó una limitación a la hora de establecer una clase más dinámica, e incluso de responder adecuadamente a los requerimientos académicos.

Así como se presentan estas dificultades, también hay que señalar que la correcta utilización de estos recursos –es decir, la extensión del aula con ayuda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación– puede ser muy útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que esto se logre es necesario, en primer lugar, saber que existen variadas propuestas pedagógicas y herramientas virtuales con diferentes grados de formalidad y complejidad. Sería importante, entonces, comenzar a considerarlas desde el inicio de cursada presencial como apéndices o complementos incorporando, la mirada de los alumnos que son, en definitiva, quienes recibirán la información y tendrán que apropiarla críticamente. En segundo lugar, y como hemos señalado, es importante que los modelos pedagógicos virtuales que se intenten adoptar de aquí en adelante no sigan reproduciendo el aprendizaje por recepción, sino que busquen conformar usuarios competentes (Martín, 2019). Para ello es fundamental que se impulsen espacios de reflexión metodológicos –no sólo en los docentes sino también en los alumnos– favoreciendo la innovación y la utilización correcta de estos recursos. Finalmente, es necesario reparar en que cualquier propuesta educativa se constituye “con aspectos pedagógicos, culturales, políticos, sociológicos, económicos, tecnológicos” (Martín, 2019, p.1013). Por lo tanto, para que se puedan

desarrollar respetando la articulación de estas dimensiones, además del acceso libre a internet, es necesario considerar, por ejemplo, las diversas identidades que transitan la universidad, las procedencias socioculturales de los alumnos, los saberes locales, etc.

Para cerrar, queremos insistir en los desafíos que la actividad impone a la comunidad universitaria en su conjunto, que implican en las respuestas mucha reflexión, pensamiento, creatividad, avanzar, equivocarse, tener que retroceder, pasar por situaciones de euforia y de desánimos. Llevan a construir colectivamente con los otros (alumnos, profesores, cátedra, autoridades, representantes, soporte técnico) y, por sobre todas las cosas, conllevan la voluntad de superar tanto los obstáculos físicos –el monitor– como simbólicos –los enigmas– que nos interrogan en el transcurso de las actividades y más allá.

## Bibliografía

## Fuentes consultadas

Moreira, M. A., Santos, M. B. S. N., & Mesa, A. L. S. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 179-198.

Arnoux Narvaja, A. (2015). Hacia una pedagogía del nivel superior: Consumos culturales de los estudiantes y estrategias pedagógicas. *Revista de Políticas Sociales*, 3 (3), 57-63.

Casanova C. H. (2020). Presentación en Aguilar et al *Educación y Pandemia. Una visión académica*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-herencia*, 6(11), 233-260

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós.

Edelstein, G (1996). Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico. En Camilloni, A. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

García Ruiz, R., Aguaded, I. y Bartolomé-Pina, A. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *Revista de Educación a Distancia*, 21(1).

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*, Buenos Aires, Paidós Educador.

Maggio, M (2018): *Reinventar la Clase en la Universidad*, Buenos Aires, Paidós.

Pierella, M. P. (2014). La autoridad de los profesores desde la perspectiva estudiantil. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 893-912.

INDEC (2019). *Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación*. EPH. Cuarto trimestre de 2019. Recuperado de [https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic\\_05\\_20A36AF16B31.pdf](https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_20A36AF16B31.pdf)

UNESCO (2020). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

UNM (2020), Encuesta de Conectividad, mayo 2020. Recuperado de [http://www.unm.edu.ar/files/Encuesta\\_de\\_conectividad.pdf](http://www.unm.edu.ar/files/Encuesta_de_conectividad.pdf)