

**Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias  
en contextos emergentes.**

**Contribuciones de la Tecnología Educativa**

**Towards new horizons in higher education classes  
in emergent contexts.**

**Contributions from educative technology**

**Mariana Landau**

Universidad de Buenos Aires, Argentina

E-mail: [mlandau@sociales.uba.ar](mailto:mlandau@sociales.uba.ar)

**Gabriela Sabulsky**

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

E-mail: [gsabulsky@unc.edu.ar](mailto:gsabulsky@unc.edu.ar)

**Gisela Schwartzman**

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina

E-mail: [gschwartzman@flacso.org.ar](mailto:gschwartzman@flacso.org.ar)

Fecha de recepción: 14 de Octubre 2021 • Aceptado: 6 de Diciembre 2021

LANDAU, M; SABULSKY, G. Y SCHWARTZMAN, G. (2021). Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. Contribuciones de la Tecnología Educativa *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), pp. 9-24.

---

## Resumen

En estos dos últimos años, la masiva plataformización (van Dijck & Poell, 2018) como fenómeno que atraviesa nuestras vidas se intensificó en la educación superior como producto de la pandemia de la COVID-19. Las universidades rápidamente adoptaron las tecnologías disponibles con el objeto de asegurar la continuidad pedagógica (Cannellotto, 2020; Hodges, 2020) y las/os docentes buscaron alternativas para sostener la clase como experiencia de enseñanza y de aprendizaje. En este trabajo se exploran dimensiones significativas que caracterizan a la clase universitaria cuando se deslocaliza del aula física y se traslada a entornos virtuales en el contexto de pandemia. Se analizan los aspectos que las/os docentes universitarias/os identifican como constitutivos de sus clases y aquellos que ponderan positivamente. Se trata de un estudio exploratorio que busca recuperar y sistematizar los saberes construidos por las/os docentes en el contexto de la práctica.

Palabras clave: enseñanza, educación superior, pandemia, virtualidad, clase.

## Abstract

In these last two years, massive platformization (Van Dick & Poell, 2018) as a phenomenon that passes through our lives, was intensified in higher education as a product of the COVID-19 pandemic. Universities quickly adopted available technologies to ensure pedagogical continuity (Cannellotto, 2020; Hodges, 2020) and professors sought alternatives to sustain the class as a teaching and learning experience. This paper explores meaningful dimensions that characterize university classes when they are delocalized from the physical classroom and are moved to virtual environments in the context of a pandemic. The research emphasizes the aspects that university professors identify as constitutive of their classes during the pandemic and those that are identified as positively weighted. This is an exploratory study that seeks to recover and systematize the knowledge constructed by professors in the context of practice.

Keywords: learning, higher education, pandemic, virtuality, class.

---

## Introducción

Durante los primeros momentos de la pandemia, gran parte de las instituciones de educación superior desplegaron estrategias para sostener la continuidad pedagógica. En este contexto, las propuestas fueron asumiendo diferentes características cuyo común denominador fue cierta improvisación marcada por la urgencia en dar respuestas a la emergencia.

De este modo, la enseñanza remota de emergencia (Bozkurt et al., 2020; Hodges et al., 2020; Pedró, 2020) se configuró en este marco para comprender las acciones que se estaban desplegando en los distintos espacios de enseñanza. Lo esencial de esta conceptualización es que señalaba las diferencias entre esta modalidad “casera y a mano” y la enseñanza en línea signada por un fuerte trabajo de planificación y diseño de la propuesta educativa en su conjunto.

Las categorizaciones entre las distintas modalidades de enseñanza han habitado el diálogo académico desde hace décadas. La comparación entre la educación a distancia, presencial y en línea quizá haya sido una de las más relevantes (Tarasow, 2014). También los aportes de Edith Litwin (1994, 2000) plantean la necesidad de reconocer las problemáticas específicas de la educación a distancia (en adelante, EAD), estigmatizada durante décadas por un sesgo denostador de todas aquellas prácticas que no se desarrollan en el marco de un edificio o un aula.

En Argentina, este estigma de la EaD se visualizaba en la normativa que regulaba su ejecución al menos hasta el 2017. Mientras que durante años esta modalidad aparecía con escasa regulación institucional, a partir de la Resolución N° 1717/04, la evaluación sobre sus prácticas marcó una fuerte diferencia respecto del funcionamiento de la educación presencial universitaria.

Años más tarde, la Resolución 160/2011 y la Resolución 2641/2017 flexibilizan ciertos criterios y otorgan mayor nivel decisorio a cada universidad, quienes adquieren mayor autonomía, y para ello se establecen criterios de evaluación orientados a acreditar los sistemas institucionales de educación a distancia (SIED). En este marco normativo, la distancia se caracterizó por la no coincidencia física del docente y los estudiantes en un mismo espacio y tiempo.

El actual escenario ha dejado, en la práctica, sin efecto las fronteras que diferencian a las modalidades presencial y a distancia. A la vez, se reconoce una valoración positiva acerca de la virtualidad, no solo en términos estratégicos, para dar respuesta a la coyuntura, sino como opción que visibiliza y atiende problemáticas que la presencialidad no resuelve.

Al momento de la escritura de este trabajo, las clases universitarias continúan desarrollándose, en su mayoría, a través de la modalidad virtual. Sin embargo, difícilmente este contexto podría incluirse ya dentro de la emergencia, o como parte de las opciones de la educación a distancia o de la educación en línea. Más allá de los importantes esfuerzos desarrollados por la esfera estatal, por las instituciones y también por las/os docentes, las universidades no han generado departamentos específicos de diseño y planificación para esta modalidad. Más aún, hace pocos días el Ministerio de Educación y las entidades que nuclean a las universidades nacionales y privadas (CIN y CRUP, respectivamente) de Argentina firmaron una declaración conjunta orientada a la vuelta a la presencialidad plena.

El presente trabajo se orienta a indagar las particularidades de la clase universitaria en Tecnología Educativa en este contexto. Para ello, se analizan algunas propuestas, poniendo especial énfasis en las transformaciones desarrolladas por docentes universitarios/as en el escenario de pandemia. La

metodología de este estudio exploratorio se basa en una perspectiva interpretativa que parte del análisis de narraciones sobre su práctica que desarrollaron docentes de dicho campo a pedido de las autoras.

### **Aproximaciones a la clase universitaria**

En las últimas décadas, el interés por la enseñanza universitaria ha excedido el campo de la didáctica del nivel superior. No obstante, más allá del incremento de la bibliografía, la clase como dispositivo de enseñanza ha recibido escasa atención.

Eder (2016) plantea la clase como un espacio en un tiempo, el escenario donde se producen las prácticas de enseñanza, donde se dan formaciones específicas, configuraciones de tareas, abarcando los procesos y las relaciones que se producen en ella. La autora sostiene que la clase remite a un ámbito delimitado por el aula en lo espacial y por el año lectivo en lo temporal. En su investigación, caracteriza diversas clases universitarias según su estructura principal, identificando la clase como espacios narrativos, de construcción de conocimiento y de interacción; para el diálogo, para hablar o explicar ciencia, para legitimar el conocimiento.

Si bien dicha enumeración muestra construcciones heterogéneas, se trata, en líneas generales, de variaciones del modelo expositivo o broadcasting en el cual hay un emisor (generalmente el/la docente) y un conjunto de receptores (estudiantes) que atienden, con mayores o menores oportunidades para el diálogo, en ese espacio y tiempo compartidos. Esta “clase magistral” configura una representación del tiempo, del espacio y de las formas en las que los actores y las tecnologías se articulan que no solo está presente en las propuestas docentes, sino que es una de las imágenes más habituales sobre la universidad que circula en las distintas esferas de la sociedad.

Mariana Maggio ha trabajado sistemáticamente sobre las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio en el nivel universitario (aunque no exclusivamente), articulando el análisis de la Didáctica y de la Tecnología Educativa. Algunos hallazgos de sus indagaciones pre-pandemia (2019) mostraban una serie de dimensiones que permiten comprender ciertas prácticas renovadoras frente a las habituales propuestas de enseñanza en el nivel a las que denomina: motores creativos como interpretaciones curriculares, producciones colectivas como articulaciones funcionales, intervenciones comunitarias como modo de expansión del aula, inserciones sociales y culturales como evaluaciones ecológicas y, como transversal a las otras, estructuración de una propuesta didáctica mediante la generación de intervenciones en la realidad, más allá de las aulas.

Como conclusión de sus investigaciones, planteaba que la clase universitaria tal como se desarrolló históricamente ha ido perdiendo sentido y afirmaba que “todo lo que solíamos hacer en clase desde una perspectiva clásica en materia de didáctica, visión que sigue dominando la escena de muchas universidades, ya está disponible (Serres, 2013) para los estudiantes sin que necesiten participar ni presencial ni virtualmente. La clase tal como la dábamos ya no tiene ningún sentido” (Maggio, 2019, p. 10).

Entre los procesos de transformación, reconoce prácticas de inclusión genuina de tecnologías (Maggio, 2012) en las que las/os docentes deciden su empleo en propuestas de enseñanza porque: a) reconocen la articulación entre la construcción de conocimiento disciplinar y los usos de tecnologías; b) valoran las transformaciones culturales y las oportunidades de inclusión social que promueve el

acceso tecnológico; c) recuperan problemas de enseñanza originales que llevan a recrear didácticamente las propuestas.

Como se reconoce en los párrafos precedentes, las investigaciones de ambas autoras muestran una diversidad de formatos de clase, ya sea que se estructuren en torno a propuestas de corte más transmisivo o que involucren mayor participación de otros actores como los estudiantes y la comunidad. Por otra parte, nos preguntamos si la clase supone un tiempo y espacio compartido donde poner a disposición de las/os estudiantes el conocimiento ya consolidado (y accesible a través de múltiples fuentes y recursos) o si puede ser una oportunidad para comprender la realidad, reconocer nuevos problemas y, en ese proceso, reconstruir colectivamente los conocimientos. Asimismo, ¿es posible problematizar el énfasis en las coordenadas espacio-temporales como ejes estructurantes de lo que entendemos por clase? ¿Cómo se delimita una clase como unidad de sentido si se despliega en tiempos y espacios diversos? En este sentido, este trabajo intenta reconocer nuevas tensiones que surgen ante la virtualización forzada de las clases.

Asimismo, en la literatura pedagógica, la clase ha asumido diversas adjetivaciones que hacen referencia a una variedad de situaciones, estrategias y modalidades que este dispositivo puede asumir, tales como: clase invertida, clase en espejo, clase activa, expositiva, colaborativa, clases co-diseñadas.

Más allá de las diferencias, en el marco de este artículo, definimos la clase, y específicamente la clase universitaria, como un espacio y un tiempo de construcción de conocimientos por parte de las/os estudiantes sostenido por estrategias de enseñanza (Sanjurjo, 2013). Se trata de un entramado tecno-pedagógico, como el aspecto performativo y visible que pone en ejecución la propuesta de enseñanza. La clase configura un modelo de intercambio, en la que quien la diseña establece un contrato y una forma de actuación de sus destinatarios para la apropiación de saberes, competencias y habilidades que se intentan compartir. Al decir de Dussel (2020), la clase supone “abrir ciertos proyectos de conocimiento entre todos, en grupo, y construir condiciones para que cada uno pueda ir apropiándose de esos lenguajes, de esas formas de pensar que propone el currículum escolar, a su ritmo y con su propia inflexión, su propio tono, énfasis, mirada”.

### **La clase universitaria en el contexto de pandemia**

El contexto de pandemia implicó adaptar la propuesta de enseñanza a las condiciones y posibilidades de las/os estudiantes. En este marco, las/os docentes, en función de los recursos digitales disponibles, generaron situaciones de redundancia de canales de comunicación y seleccionaron entornos de aprendizaje accesibles en términos de conectividad para la mayoría, entre otras acciones.

Las tareas de adaptación a esta realidad tuvieron que ser realizadas en tiempos muy breves. De este modo, más allá de los saberes y la disponibilidad de dispositivos digitales, las propuestas de enseñanza se desplegaron en contextos hostiles y complejos de un escenario social caracterizado por la enfermedad, la muerte, la incertidumbre y la crisis económica.

Si bien la pandemia por la COVID-19 impuso la desaparición de los límites físicos del aula, aún se escucha de forma reiterada “hoy hay clase”, “estoy en clase”, “doy clase”, “tengo una clase”. Reconocemos en estas (y otras) expresiones el dar o dictar para quien brinda la clase y tener para sus destinatarios/as, y el estar como un modo de presencia exponiendo de algún modo “la potencia de la dimensión artesanal del trabajo docente de construir ese momento del “esto es para vos” (Dussel,

2020).

Quizás algo de esto se vincula con la persistencia del dispositivo clase, aún en tiempos de virtualización plena, como el eslabón que une dos territorios y hace del pasaje de una modalidad a otra, en términos simbólicos, una transición con la menor disfuncionalidad posible. La clase universitaria como temporalidad y espacio común convoca a profesores/as y estudiantes a transitar una propuesta educativa. En el contexto actual de pandemia, en situaciones altamente mediatizadas, las clases se han desacoplado del espacio del edificio y del aula física y, en algunos casos, del tiempo sincrónico. Sin embargo, siguen existiendo.

A partir de nuestra experiencia y observación de lo ocurrido en las instituciones que transitamos, las autoras de este artículo podemos enumerar algunas propuestas y características que han adoptado las clases en el contexto de pandemia en función de los medios utilizados, tales como:

- Clases en vivo: encuentros sincrónicos mediante herramientas de videoconferencia que permiten la participación de múltiples actores en ese mismo espacio, incluso en algunos casos, con posibilidades para el trabajo en pequeños grupos e integración de distintas herramientas digitales para el desarrollo de diversos tipos de actividades en ese tiempo compartido.
- Clases en directo: también con desarrollo en un tiempo común pero a través de plataformas de streaming con bajas posibilidades de interacción. En este caso, se trata de experiencias más cercanas al delivery “en vivo” de contenidos similares a los medios masivos. En ciertas situaciones, se busca complementar con interacción por redes sociales como un modo de habilitar la participación de los/as estudiantes que funcionan como audiencia.
- Clases escritas con recorridos/secuencias de contenidos y actividades: este tipo de clases hacen eco en la modalidad educativa a distancia que durante décadas organizó su propuesta educativa a través de diversos objetos textuales, inicialmente en formato impreso (y por correspondencia) y más cerca en el tiempo mediante documentos digitales puestos a disposición de diversas maneras. En estos casos, el tiempo de la clase es diferido, proponiendo en general un acceso flexible y, a veces, complementadas con entrega de tareas o participación en foros. Esta forma de interacción construye un espacio compartido a través del campus virtual.
- Clases grabadas y subidas al aula virtual en formato video: a veces son las mismas en vivo o en directo que se ponen a disposición para su consulta posterior. En otras oportunidades se trata de videos especialmente producidos y puestos a disposición, mayormente bajo el modelo de “busto parlante” con el/la docente hablando a cámara solo o con apoyo de una presentación de diapositivas.
- Clases interactivas: si bien se presentan con menor frecuencia se trata de propuestas de enseñanza organizadas en torno a alguna aplicación que permite la construcción de materiales didácticos hipermediales (Schwartzman y Odetti, 2011). En estos casos, el material didáctico es la clase, entendida como una propuesta que articula el desarrollo de contenidos en múltiples lenguajes y con elementos hipervinculados organizados a través de una estructura narrativa que los dota de sentido y media así las voces del equipo docente. Los estudiantes acceden así a la clase en forma diferida y se apropian de ésta sumando, en algunos casos, sus propias huellas de aprendizaje en espacios dispersos por la red.

Más allá de esta sistematización propia, informal y seguramente incompleta, recogemos a

continuación algunos de los múltiples estudios que se multiplicaron y publicaron en el último año y medio a raíz de las adaptaciones y cambios operados para sostener la continuidad académica en el contexto universitario.

### **Reseña de trabajos de investigación sobre la enseñanza en el nivel superior en el contexto de pandemia**

La investigación sobre las prácticas de enseñanza en el nivel superior ha mostrado un particular interés durante la última década. Más específicamente, las investigaciones sobre las formas en que las tecnologías se integran en las prácticas educativas que se llevan a cabo en la Universidad se han multiplicado a la par del incremento de su uso. Blockchain, analíticas de aprendizaje, machine learning, personalización del aprendizaje, entre otros, son tópicos contemporáneos de indagación que de algún modo han venido a ocupar la agenda anteriormente vinculada con los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y los entornos personales de aprendizaje (PLE), entre otros.

En el contexto de pandemia se han realizado diversos trabajos orientados a indagar las transformaciones generadas en las propuestas de enseñanza en el nivel superior durante el confinamiento. Estas publicaciones han atravesado distintos tópicos como sistematizamos a continuación.

Una serie de publicaciones con enfoque netamente prescriptivo se orientaron a ofrecer lineamientos para el desarrollo de propuestas remotas a partir del supuesto de la falta de formación docente para enfrentar la virtualización forzada de sus clases (Sangrá, 2020, Abella García, Grande de Prado, García-Peñalvo y Corell Almuzara, 2020 y Rivera Mata, 2020).

Algunos estudios relevan lo ocurrido durante la pandemia a través del análisis de las percepciones de estudiantes y profesores (Ahn Tram, 2021; Bond et al., 2021). Gran parte de estos trabajos se centra en recopilar y sistematizar la información mediante cuestionarios en línea y procesamiento estadístico para obtener algunos resultados descriptivos. Esta modalidad de producción resulta muy accesible, especialmente en las circunstancias de la virtualización generalizada.

También se destacan investigaciones que indagan sobre las tecnologías, aplicaciones y entornos más utilizados para la enseñanza como también sobre las posibilidades o dificultades de acceso a las tecnologías digitales por parte de docentes y estudiantes, sobre todo en los países más pobres del planeta (Marcel, M. & Mkojera, B.T., 2021). Con relación al uso, durante los primeros diez meses de la pandemia de la COVID-19, las tecnologías más empleadas han sido las herramientas de colaboración sincrónica y especialmente, las videoconferencias, en busca de promover la comunicación e interacción que se daban durante las clases presenciales en el campus. También se utilizaron sistemas de gestión del aprendizaje y, en menor medida, se utilizaron tecnologías más complejas, como mundos virtuales, simulaciones, portafolios electrónicos o similares, así como alternativas de evaluación en línea (Bond et al., 2021).

Asimismo, se llevaron a cabo estudios que conjugan las percepciones de docentes y estudiantes sobre los nuevos entornos y las nuevas propuestas de actividades que se proponen desde la enseñanza y el aprendizaje (Queiroga, E.M. et al., 2021; Sharadgah, T A. & Sa'di, R. A., 2020). Por último, mencionamos investigaciones donde se indaga la implementación de nuevas propuestas didácticas (Zuriah, N., 2020) a la vez que se señalan los obstáculos del contexto para llevar a cabo estas iniciativas

(Iswati, L., 2021).

Sin embargo, son escasos los trabajos que centran la pesquisa en la clase universitaria en el contexto de pandemia para construir algunos rasgos de su construcción didáctica a partir de los relatos que los/as propios/as docentes realizan sobre su práctica. Este trabajo se propone compartir una aproximación exploratoria en esta dirección.

### **Metodología y corpus**

Como mencionábamos, este trabajo es un estudio exploratorio que propone identificar y describir algunas dimensiones significativas para caracterizar la clase universitaria en contexto de pandemia. Para ello se seleccionó como espacio de indagación el campo de Tecnología Educativa, la educación y tecnología o afines (TE, en adelante). Esta elección estuvo motivada por dos razones: la primera es que constituye un ámbito de importante crecimiento en el nivel superior. Por ello, abonar al conocimiento y comprensión de sus prácticas constituye una meta significativa. La segunda razón es que el campo de la TE es un espacio altamente mediatizado. Uno de los objetivos de este campo refiere a la utilización de medios, recursos y tecnologías para la enseñanza. En este sentido, analizar las clases de TE nos permite aproximarnos a un espacio en el que la mediatización es una realidad y un objetivo a alcanzar, es decir, es forma y contenido de enseñanza. De esta situación se desprende la tercera razón, las clases universitarias de TE antes de la pandemia ya incluían el uso de una variedad de aplicaciones, entornos y dispositivos digitales.

Tal como se mencionó anteriormente, se optó por construir un breve cuestionario destinado a docentes de distintas universidades que dictan materias de grado y posgrado de TE en el que se incluye el pedido de una narración detallada de una clase. La consigna fue que eligieran una misma clase desarrollada antes y durante el cierre de los edificios de las instituciones de educación superior. Se les solicitó que enfatizaran los momentos de la clase, las actividades realizadas por sus estudiantes, las tareas de la docente, el contenido u otra información relevante. Asimismo, se les sugirió que describieran las transformaciones operadas en el contexto de la pandemia. Las autoras de este trabajo realizamos el mismo ejercicio. Narramos a través de audios la misma consigna que se administró a las demás docentes.

A través de esta indagación se busca describir las actuaciones de las docentes, los escenarios en los que se llevaron a cabo estas acciones, las aplicaciones, entornos y herramientas digitales utilizadas en cada una de ellas, los actores involucrados y los procesos desarrollados. Los relatos de las docentes formulados “al ras de la experiencia” (Suárez y Metzdorff, 2018) permiten recuperar los saberes, las decisiones y las transformaciones operadas en un contexto tan particular como el que aún se está atravesando al momento de la escritura del presente trabajo.

La unidad de análisis de este trabajo son los seis relatos de docentes de distintas universidades nacionales y de gestión privada de diferentes lugares del país. En estos relatos es posible observar, por un lado, las estrategias didácticas que construyen para el desarrollo de las propuestas de enseñanza, en términos de decisiones que las/os docentes toman en el diseño de sus intervenciones (Anijovich, 2010). Estas elecciones se encuentran atravesadas por una temporalidad, por el desarrollo de las actividades a realizar por parte de las/os estudiantes y por los sentidos, metas y objetivos que el/la docente se plantea en función de los contextos particulares de la propuesta (García y Cañal, 2000).



Por otro lado, en el análisis se ponen de relieve los atravesamientos de los actores no humanos, por ejemplo, las tecnologías y los objetos (Latour, 2001) en las decisiones y en las actuaciones (performances). Los tiempos de las plataformas de videoconferencias, la disponibilidad gratuita de uso de aplicaciones y entornos virtuales, la capacidad operativa de los dispositivos se ensamblan con las decisiones que las docentes van tomando. Estas articulaciones son las que posibilitan la emergencia del conjunto de prácticas que ellas narran.

En este sentido, se intenta recuperar una perspectiva no tecno-céntrica para comprender cómo se entretelen los procesos mediáticos y tecnológicos en las prácticas de enseñanza. De este modo, se busca poner la atención en “lo que las personas hacen con los medios en contextos y situaciones diferentes” (Pink, S. y Horst, H., 2019, p. 77).

Esta atención particular a los medios no solo parte de un principio metodológico sino de las características de las tecnologías contemporáneas que configuran experiencias personalizadas que están fuertemente imbricadas en la vida cotidiana de los distintos actores del sistema educativo.

En este punto de la descripción metodológica se considera necesario profundizar en la articulación de tres aspectos señalados en distintas partes del presente trabajo: la preeminencia de estudios descriptivos que involucran la recolección de datos a través de cuestionarios digitales, la necesidad de contar con mayor cantidad de trabajo de corte interpretativo que den cuenta de los sentidos que los actores asignan a sus prácticas y la inclusión de relatos de las autoras como parte del corpus de análisis.

Esta investigación surgió de un intercambio informal, cara a cara, caminando en una plaza de una gran ciudad de Argentina. La preocupación refería a la necesidad de conceptualizar la clase universitaria o las clases en el contexto de la pandemia. Este debate incluyó una descripción de las experiencias diseñadas y desarrolladas como docentes que involucran prácticas disímiles (por los contextos institucionales en las que se llevan a cabo) y perspectivas bien diferenciadas (por las trayectorias formativas y conceptuales de cada una de ellas).

La experiencia de la escritura surgió como parte de las propuestas de un espacio que nuclea a docentes de TE de todo el país (RedTear) y que da lugar a este monográfico. En este marco, se invitó a miembros de dicha red a narrar sus experiencias como docentes, quienes gentilmente contaron algunas de las experiencias llevadas en el campo durante el contexto de pandemia.

Esta breve contextualización permite problematizar un aspecto de la construcción de conocimiento. Aquí la experiencia cercana, el “estar allí” y la reflexividad de las investigadoras propia de los marcos cualitativos (Guber, 2018) se amalgama y se objetiva a través de la narración oral que se construye en el cuestionario.

Sin embargo, este intento de tomar distancia, de conceptualizar a la otredad fue solo una estrategia para comprender/nos. Además, esta escritura se hizo sobre la base de la tensión sobre cómo escribir sobre nosotras/las otras. Al momento de la escritura de este artículo, las exigencias impuestas por el constructo teletrabajo/tecnologías digitales avanzan sobre los tiempos de ocio y sobre las posibilidades de tomar un tiempo-espacio para comprender las nuevas dinámicas de trabajo y de desarrollo profesional.

En este trabajo nos proponemos enumerar y describir dimensiones significativas que permiten

analizar las clases universitarias en el contexto de la virtualidad generada por la pandemia de la COVID-19.

### **Análisis: sistematización de estrategias docentes**

Los relatos reconstruyen situaciones de clase en el marco del contexto de aislamiento. De su análisis emergen una serie de dimensiones que permiten abordar las estrategias que las docentes pusieron en juego para desarrollar sus prácticas de enseñanza.

En primer lugar, se identifican aspectos que hacen referencia a la identidad de la clase y a las relaciones entre la clase y la propuesta de enseñanza más general. En segundo lugar, se analizan las clases a través de una serie de dimensiones que permiten su caracterización y la posibilidad de comprender la complejidad de las clases contemporáneas desde un enfoque multidimensional.

#### 1. Sobre la identidad de la clase universitaria en pandemia

La posibilidad de “enseñar la misma clase” antes y después de la pandemia, ¿se trata solo de un cambio de soporte producido por una creciente digitalización? ¿Se debieron realizar ajustes en las actividades/contenidos? ¿O la ruptura es de tal magnitud que se trata de dos clases diferentes? Como se mencionó anteriormente, se invitó a las docentes entrevistadas a compartir el relato de una misma clase desarrollada antes y durante la pandemia. Se les pidió, además, que señalaran las transformaciones que debieron hacer en sus propuestas para enseñar los contenidos seleccionados.

1.1. Una primera dimensión que emerge de los relatos refiere a la caracterización del cambio, es decir, atiende a las continuidades y rupturas que las profesoras perciben sobre el dictado de clases en el contexto de pandemia. En este caso, podemos señalar cuatro aspectos relativos al cambio:

1.1.a. La pandemia implicó una profundización de ciertos lineamientos que ya venían desarrollándose, como la combinación de instancias sincrónicas y asincrónicas; el uso de redes sociales; la producción como estructurante de la experiencia de sus estudiantes. Por ejemplo, la docente 2 afirma “No puedo decir que haya tenido grandes cambios” mientras que la docente 4 sostiene que [el trabajo] “se vio enriquecido a través de esta enseñanza remota de emergencia porque pudimos dar un paso más”. En este caso, la virtualización de las actividades habilita un incremento de las posibilidades de desarrollo de la propuesta de la materia.

1.1.b. La pandemia implicó la virtualización de algunas de las actividades. Se atiende al mismo contenido, pero varían las estrategias y se observa una mediatización significativa de los recursos de enseñanza como, por ejemplo, pasar de una propuesta de visita presencial a una exposición en 2019 a observar esta misma exposición a través de un video en 3D (docente 3). En otras oportunidades, las docentes deciden limitar la cantidad de encuentros sincrónicos (docente 5) para transformar esas instancias en material audiovisual que queda disponible para el acceso de los estudiantes para cuando tienen tiempo y conectividad.

1.1.c. La comparación entre el antes y el después resulta una tarea imposible. La magnitud del cambio fue tal en términos de contenidos a enseñar, de organización del tiempo y de espacios de enseñanza que el antes y el después no constituye una adaptación sino una nueva propuesta (docente 1).

1.1.d. Los cambios en las propuestas de enseñanza no tienen origen en la pandemia. Por ejemplo, los cambios en el cuerpo docente son recurrentes en la enseñanza, ocurren durante la pandemia como también en otros momentos (docentes 4 y 6).

1.2. La segunda dimensión refiere a las relaciones entre la clase y la propuesta de enseñanza más general.

¿Es posible delimitar la clase como unidad con contornos definidos que la delimitan en términos espacio-temporales? ¿O la clase deja de tener sentido como unidad de trabajo debido a su diseminación en múltiples plataformas y tiempos de trabajo sincrónico y asincrónico?

1.2.a. En algunos casos, las docentes pueden aislar una clase y narran las dos propuestas pre y durante la pandemia (docente 3 y docente 4).

1.2.b. Hay otros relatos en los que las docentes necesitan hacer referencias intertextuales explícitas a la propuesta de enseñanza general para comprender la especificidad de la propuesta de esa clase. Así, hay relatos que requieren de una contextualización de la secuencia de enseñanza más amplia para dotar de sentido a “la clase” elegida (docente 1) o que transcurren en “varios tiempos” ya sean sincrónicos o asincrónicos (docentes 2 y 6). Por ejemplo, se relata una serie de actividades que implicaron la puesta a disposición en youtube de video-relatos de experiencias durante la pandemia con invitación a las/os estudiantes a comentarlos como una instancia previa y necesaria para compartir luego conferencias sincrónicas que también fueron dispuestas en el mismo canal para sostener un nuevo espacio de comentarios (docente 6).

## 2. Sobre “la clase”

Se reconstruyen aquí algunas dimensiones que caracterizan la variedad de estrategias de enseñanza desarrolladas por las docentes para construir sus clases en pandemia.

2.1. Agrupamiento de los/as estudiantes. El grupo clase permanece, pero esta forma de agrupamiento no es la única, ya que convive con otras modalidades de organización. Por un lado, se registran actividades en pequeños grupos que involucran el ensamblaje sociotécnico de modalidades de trabajo anteriores con las salas que habilitan para este fin algunas de las aplicaciones de videoconferencia (docente 1) u otras aplicaciones (docente 3). Por otro lado, se narran encuentros e instancias de interacción que desbordan al grupo clase como la articulación con otros de la misma unidad académica, pero de dos sedes diferentes de la universidad (docente 2) o incluso de asignaturas diferentes a cargo de la misma docente (docente 6). Probablemente, la desaparición de los límites de las aulas físicas facilita esta ruptura de la clasificación estructurante del sistema educativo.

2.2. Espacios de encuentro. Más allá del traslado masivo de las aulas físicas a los entornos virtuales, en particular a los campus de las universidades, el espacio de trabajo se expande hacia otros territorios digitales que habilitan encuentros sincrónicos en plataformas de VC, conversaciones en redes sociales o grupos de whatsapp, entre otros.

2.3. Los tiempos de la clase. Algunas profesoras plantean que durante la pandemia acortaron los tiempos del trabajo sincrónico respecto del asignado como tiempo de clase presencial cubriendo esta dedicación mediante el trabajo autónomo o tareas de corte asincrónico (docentes 1 y 4). En varios casos, se les plantea a las/os estudiantes desarrollar distintas tareas antes de la clase para

ser compartida, dialogada y discutida la producción con otras/os estudiantes (docente 2). De este modo, el tiempo de la situación de aprendizaje rebasa los límites de la clase tal como es concebida en la presencialidad o por el tiempo común. Asimismo, algunas de las docentes plantean que parte de sus clases se desarrollaron en forma completamente asincrónica con tiempo protegido para las producciones de sus estudiantes, flexibles respecto del horario, aunque estructurados en un cronograma compartido (docentes 1 y 5).

2.4. Actores intervinientes. Varios de los relatos aluden a articulaciones con otros grupos de estudiantes de la propia institución y/o con actores de otras instituciones (docente 6) como los que pueden generarse mediante invitados, intervenciones en redes sociales, etc. Estas articulaciones son posibles a partir de actividades de apertura que habilitan la construcción de conocimientos a través de un coro de voces, muchas veces de expertos que se integran en diálogos de colaboración y construcción junto a la voz destacada de las/os propios estudiantes. Las clases con “invitados/as” muestran la permeabilidad y la socialidad que estimulan las plataformas (van Dijck, 2016). Asimismo, en algunos casos, se menciona la reconfiguración del equipo docente que habilitó mayor acompañamiento a las/os estudiantes durante su proceso de producción como estructurante de la cursada, acompañando avances y publicaciones (docente 5).

2.5. Las actividades. Si bien algunos relatos remiten a actividades de aprendizaje centradas en responder, preguntar o comentar los contenidos puestos a disposición por las docentes, aparecen con un lugar privilegiado las tareas que promueven producciones complejas por parte de las/os estudiantes, propias del campo profesional. La docente 2 menciona que “los encuentros suponían discutir las producciones previas, tuvimos un alto nivel de producciones utilizando diferentes aplicaciones y programas que hacían el cierre de la unidad de trabajo”. En otras clases se mencionan, en este mismo sentido, la producción de materiales educativos (docentes 2 y 5) o la articulación con docentes de otros niveles del sistema educativo (docente 6) como estrategias que trascienden los límites del entorno institucional.

La reconstrucción de esta trama narrativa permite advertir que, más allá de que se proponen instancias expositivas, estas presentaciones no constituyen en ningún caso la estrategia única destinada a enseñar. Es más, podríamos anticipar que los relatos de estas docentes constituyen un caleidoscopio de actividades en las que las plataformas y la interacción tienen un espacio privilegiado como escenario.

### **Discusión: Más allá del solucionismo tecnológico, los nuevos problemas**

Gran parte de la discusión pública se ha centrado en el acceso a los dispositivos digitales y a la conectividad. Esta forma de comprender los problemas tiende al solucionismo tecnológico que, básicamente, consiste en proponer que el uso de determinadas herramientas y plataformas sociales y educativas solucionan los problemas educativos. Sin embargo, la trama pedagógica es más variada, abierta y de difícil solución.

La clase expositiva o magistral, tan presente en las aulas universitarias (ahora virtuales), no aparece en los relatos recopilados sobre el campo de la TE para este estudio. Estos muestran la reconfiguración de prácticas que dejan de lado la trama explicativa centrada en el docente, como así también la relación explicación/aplicación. Por el contrario, las experiencias revisitadas dan cuenta

de “aproximaciones holísticas” (Maggio, 2019) que tensionan los modos habituales de la práctica. Observamos que se amplía el rango de propuestas en dimensiones tales como el tiempo, el espacio, la infraestructura, entre otros, que generan construcciones de conocimiento originales, en vínculo con otros actores, a través de la integración de voces múltiples con perspectivas polifónicas y despliegue de redes y nuevos colectivos (Maggio, 2021; Schwartzman y Odetti, 2011).

En el análisis precedente se reconocen una serie de dimensiones que caracterizan las clases, construidas como secuencias de actividades desarrolladas por las docentes en un contexto particular, en las que se reconocen tanto continuidades como rupturas. En dichas secuencias, se observa una descentración del docente y la trama explicativa se distribuye entre diversos actores (invitados, estudiantes de diversas sedes o, incluso, asignaturas) y recursos (tutoriales, videos, etc.). Se reconoce también una organización que toma como eje las producciones que son vistas como oportunidades de vinculación con la práctica profesional; a la vez, se plantean como abiertas a otros, más allá de quienes conforman la clase (docentes/estudiantes).

Otro aspecto que se destaca es la accesibilidad a los contenidos en diversos entornos, incluyendo tanto los previstos para su acceso en tiempo diferido, como la grabación de los encuentros sincrónicos, poniendo a disposición de los/as estudiantes lo que “ocurre en la clase” para su consulta (¿consumo?) posterior para volver a verlas o para facilitar el acceso a quienes no pudieron asistir.

En tanto la enseñanza mediada por plataformas y recursos didácticos es forma y contenido de aquello que se enseña, la hipótesis que nos animamos a plantear es que este tiempo de enseñanza remota de emergencia, más allá de las desigualdades que evidenció, posibilitó reorganizar y fortalecer nuevas propuestas, modos de enseñanza que se mantenían invisibilizados y que eran disonantes en instituciones presenciales y de regulación fuertemente burocrática. La incertidumbre, la búsqueda de soluciones veloces, y el desdibujamiento de las regulaciones institucionales permitieron que aflorase un conjunto de prácticas que no buscaron emular la presencialidad sino hacer ruptura con algunos parámetros clásicos de la enseñanza.

## Conclusiones

Al inicio del análisis, nos preguntamos si era posible delimitar un contorno espacio-temporal para la clase en los entornos digitales y si la clase continuaba teniendo sentido como unidad de trabajo debido a su diseminación en múltiples plataformas y tiempos de trabajo sincrónico y asincrónico. Al parecer, la clase como dispositivo persiste con continuidades en relación con prácticas prepandémicas y, también, se introducen rupturas en los modos de diseñar la enseñanza.

Como se señaló a lo largo de este trabajo, las prácticas de enseñanza —y su expresión a través del dispositivo clase— evidencian una gran heterogeneidad de propuestas. Las decisiones tomadas por las docentes fueron reconstruidas en torno a las múltiples dimensiones planteadas a lo largo del trabajo (agrupamientos, espacios, tiempos, actores, tipo de tarea, roles, recursos y mediaciones, y condiciones institucionales). En el momento actual, se abre el interrogante en torno a la continuidad de estas prácticas en el marco de la vuelta a los edificios.

Tal como evidencian las investigaciones mencionadas en el marco teórico de este trabajo, la heterogeneidad en las clases no es exclusiva de la pandemia. Sin embargo, la digitalización como

soporte privilegiado de interacción habilitó nuevas estrategias de enseñanza como las narradas por las docentes que forman parte de este estudio.

Por último, más allá de la fuerte implicancia de las docentes en las estrategias desarrolladas, sería significativo poder contar con estudios que recuperen la voz de las/os estudiantes, y puedan reconstruir la experiencia vivida por ellas/os.

### Referencias bibliográficas

- ABELLA GARCÍA, V.; GRANDE DE PRADO, M.; GARCÍA-PEÑALVO, F. J.; CORELL ALMUZARA, A. (2020). “Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León”. Disponible en <https://zenodo.org/record/3780661#.X0e3GqLPzIU>
- ANH TRAM, H.T. (2021). EFL Teachers’ Perception on Challenges of Online Teaching During Covid-19 Pandemic: A Case Study. *International Journal of Social Science and Human Research*. DOI: 10.47191/ijsshr/v4-i6-42
- ANIJOVICH, R y MORA, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- BOND, M., BEDENLIER, S., MARÍN, V.I. y HÄNDEL, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *Int J Educ Technol High Educ*, 18(1), pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>
- BOZKURT, A.; JUNG, I; XIAO, F. y VLADIMIRSCHI, V. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1). Disponible en <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462/307>
- CANNELLOTTO, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia I. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: Editorial UNIPE. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- CASTAÑEDA, L y SELWYN, N. (2019). *Reiniciado la universidad. Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales*. Barcelona: Editorial UOC.
- DUSSEL, I.; FERRANTE, P. y PULFER, D. (2020). *La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. Análisis Carolina. Serie: La formación virtual*. Madrid: Fundación Carolina. Disponible en <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-41.-2020.pdf>
- EDER, M.L. (2016). *La Enseñanza de la Física: las buenas prácticas en la Universidad de Buenos Aires. Tesis de Maestría*. Disponible en [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4360/uba\\_ffyl\\_t\\_2016\\_11087\\_v1.pdf](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4360/uba_ffyl_t_2016_11087_v1.pdf)
- GARCÍA, J. y CAÑAL, P. (1995). ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. En *Revista Investigación en la Escuela*, 25. Sevilla, España.
- GUBER, R. (2018). “Volando rasantes”... etnográficamente hablando. Cuando la reflexividad de los sujetos sociales irrumpe en la reflexividad metodológica y narrativa del investigador. En N. Aliano et al., *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*; 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Buenos Aires: Biblos.

- HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., y BOND, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 27. Disponible en <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- IGARZA, R. (2021). *Presencias imperfectas: el futuro virtual de lo social*. Buenos Aires: La marca editorial.
- ISWATI, L. (2021). When teaching must go on: ESP teachers' strategies and challenges during COVID-19 Pandemic. DOI: 10.26858/ERALINGUA.V5I1.16196
- LATOURE, B. (2001). *La esperanza de Pandora*. Barcelona: Gedisa
- LITWIN, E.; MAGGIO, M. y ROIG, H. (Comp.). (1994). *La educación a distancia en los 90*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Programa de Educación a Distancia UBA XXI. Universidad de Buenos Aires.
- LITWIN, E. (Comp.). (2000). *Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
- MAGGIO, M. (2021). Enseñar en la Universidad. *Pandemia... y después*. *Integración y Conocimiento*, 10(2), pp. 203–217.
- MARCEL, M., & MKOJERA, B.T. (2021). Is University Education Limited by Globalization and Technology in Developing Countries? An Observation Done during Pandemic.
- PEDRÓ, F. (2020). “COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas”, *Análisis Carolina*, 36. Disponible en <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- PINK, S. y HORST, H. (2019). *Etnografía digital*. Madrid: Ediciones Morata.
- QUEIROGA, E.M.; ENRÍQUEZ, C.R.; CECHINEL, C.; CASAS, A.P.; PARAGARINO, V.R.; BENCKE, L.R.; RAMOS, V.F.C. (2021). Using Virtual Learning Environment Data for the Development of Institutional Educational Policies. *Appl. Sci.* 11, 6811. DOI: <https://doi.org/10.3390/app11156811>
- RIVERA MATA, J. (2020). How to Teach Online? Recommendations for the assessment of online exams with University students in the USA in times of pandemic. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, pp. 188-202. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/5003>
- SÁNCHEZ, E. y LEAL, F. (2001). La explicación verbal: Problemas y recursos. En A. García-Valcárcel Muñoz-Repiso (coord.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- SANGRÀ, A. (coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona: Editorial UOC.
- SANJURJO, L., RODRIGUEZ, X. (2013). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- SCHWARTZMAN, G. Y ODETTI, V. (2011). Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias. En Conferencia Internacional ICDE 2011. III Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias>
- SHARADGAH, T A. & SA'DI, R. A. (2020). Preparedness of institutions of higher education for assessment

in virtual learning environments during the COVID-19 lockdown: Evidence of bona fide challenges and pragmatic solutions. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, pp. 755-774. DOI: <https://doi.org/10.28945/4615>

SUAREZ, D. y METZDORFF, V. (2018). “Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes”, en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, pp. 49-74. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

TARASOW, F. (2014). La educación en línea ya está en edad de merecer. En Schwartzman, S, Tarasow, F y Trech, M. (2014), *De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo sapiens ediciones.

VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

ZURIAH, N. (2020). Strategy for Implementing Blended Learning With Google Classroom during the COVID-19 Pandemic Era in Higher Education. DOI: [10.2991/assehr.k.201017.124](https://doi.org/10.2991/assehr.k.201017.124)