

---

## REFLEXIONES EN TORNO AL PASAJE A LA VIRTUALIDAD: LA EXPERIENCIA DEL TIO-HUM (UNGS)

*Reflections about the passage to virtuality: the experience of the TIO-HUM (UNGS)*

**Luis María Lorenzo**, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.  
llorenzo@campus.ungs.edu.ar

**Jéssica Sessarego**, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.  
jsessarego@campus.ungs.edu.ar

**David Sibio**, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.  
dsibio@es.ungs.edu.ar

**Guadalupe Ballester**, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.  
gballest@campus.ungs.edu.ar

**Gamal Jorge**, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.  
vicedireccioniypjc.isap@gmail.com

Lorenzo, L. M., Sessarego, J., Sibio, D., Ballester, G. y Gamal, J. (2022). Reflexiones en torno al pasaje a la virtualidad: la experiencia del TIO-HUM (UNGS). <i>RAES</i> , 14(24), pp. 11-24.
--

### Resumen

Este trabajo es una reflexión sobre la transformación de emergencia de una experiencia educativa en el contexto de la pandemia del COVID-19. Específicamente: los cambios del Taller Inicial Orientado en Humanidades (TIO-HUM) de la Universidad Nacional de General Sarmiento. La propuesta pre-pandémica del TIO-HUM tuvo que adaptarse a una modalidad de trabajo a distancia que pudiera continuar garantizando el acceso y el aprendizaje para estudiantes que están ingresando a la vida universitaria. Las condiciones que impuso la pandemia incluyen una nueva percepción del tiempo de trabajo, dificultades en el acceso a la tecnología y conexión a Internet, y la reconfiguración del ámbito privado de cada estudiante y docente como espacios de trabajo en el aula. En este sentido, nuestra reflexión gira en torno a las consideraciones simbólicas y materiales que deben tenerse en cuenta a la hora de construir una propuesta educativa a distancia para ingresantes a la universidad. El trabajo se organiza en tres apartados (presentación del caso/experiencia, marco teórico y adaptación del TIO) para pensar cómo sostener, acompañar y desarrollar una experiencia de estas características, que permita garantizar el derecho a la educación universitaria de calidad en tiempos complejos.

**Palabras Clave:** e-educación / COVID-19 / experiencia / universidad / estudiantes ingresantes.

---

**Abstract**

This paper is a reflection on the emergency transformation of an educational experience in the context of the COVID-19 pandemic. Specifically: the changes of the Taller Inicial Orientado en Humanidades (Initial Workshop Oriented in Humanities) (TIO-HUM) at the Universidad Nacional de General Sarmiento. The pre-pandemic proposal of the TIO-HUM had to adapt to a distance work modality that could continue to guarantee access and learning for students who are entering university life. The conditions imposed by the pandemic include a new perception of working time, difficulties in accessing technology and Internet connection, and the reconfiguration of students and teacher's private spaces as workspaces in the classroom. In this sense, our reflection revolves around the symbolic and material considerations that must be taken into account when building a distance educational proposal for university entrants. The paper is organized into three sections (presentation of the case / experience, theoretical framework and adaptation of the TIO) to think about how to sustain, accompany and develop an experience of these characteristics, which allows guaranteeing the right to quality university education in complex times.

**Key words:** e-education / COVID-19 / experience / university / incoming students

## 1. Introducción

La pandemia por COVID-19 alteró todas las esferas de la vida cotidiana. En el plano educativo la consecuencia generalizada e inmediata fue una masiva mudanza a la virtualidad y su repercusión en el sector más vulnerable (Giannini, 2020). En todos los niveles, docentes y estudiantes enfrentaron un desafío que se presentó de manera inmediata. La excepcionalidad arrojó en los rostros de la sociedad las profundas desigualdades que la atraviesan, caracterizadas por la polaridad en cuanto al acceso, dotación y manejo de dispositivos y herramientas tecnológicas (Toro González, 2020; CEPAL, 2020). La comunidad educativa se vio repentinamente obligada a saber utilizar con experticia múltiples herramientas digitales para poder garantizar la educación —ahora a distancia—, para la cual no se contaba con una estrategia nacional de educación a distancia consolidada (Álvarez et al., 2020). La preocupación por el derecho a la educación y la continuidad pedagógica tomó un rol central en el debate académico y las políticas universitarias (Cannelloto, 2020, p. 214). Terigi (2020) recupera la figura del migrante para graficar este tránsito a lo extraño por medio de un desplazamiento repentino a un nuevo contexto a habitar y la necesidad de cargarlo de sentido.

No se puede simplificar el pasaje de la educación tradicional a la e-educación, más en un proceso de prácticas pedagógicas de emergencia (Figallo, 2020). La puesta en ejercicio de la e-educación implica una toma de decisiones pedagógicas que se deben explicitar para lograr tener éxito en el proceso de enseñanza, además de un público motivado y experiencia docente. (Hodges et al., 2020)

A partir de la experiencia acumulada durante el 2020, nos proponemos avanzar en una reflexión, inicial e incompleta porque está aún en marcha, sobre los elementos que resultan necesarios y fundamentales a la hora de pensar una propuesta de enseñanza virtual. En el presente trabajo expondremos los principios pedagógicos, avatares y decisiones múltiples que debió atravesar la cátedra del Taller Inicial Orientado en Humanidades (TIO-HUM) dependiente del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH-UNGS).

Nos preguntamos: ¿Qué elementos, a partir de nuestra experiencia, consideramos que deben tenerse en cuenta al planificar una propuesta educativa virtual dirigida a ingresantes universitarios? ¿Cuáles son las condiciones materiales y simbólicas, de docentes y estudiantes, que deben atenderse al momento de pensarlo? Nuestro objetivo es ofrecer una reflexión, centrada en nuestra propia experiencia como docentes de la asignatura, respecto a la construcción de una educación virtual accesible y útil para la totalidad del estudiantado en el contexto excepcional de la pandemia y pensar a futuro. ¿Cómo sostener, acompañar y desarrollar la cursada de una asignatura universitaria inicial en el nuevo marco que se nos presentó? Arriesgamos como posible respuesta que deben tenerse en cuenta una multiplicidad de factores, entre los que destacamos el plano afectivo, el reconocimiento de las condiciones materiales y de conocimiento digital de estudiantes y docentes, el apoyo institucional y el trabajo colaborativo al repensar materiales y lógicas de trabajo.

## 2. Presentación del caso TIO-HUM UNGS

### 2.1 *Qué es la UNGS y qué son los TIO*

La UNGS lleva su nombre por el antiguo partido de General Sarmiento, que luego se dividió en los actuales partidos de San Miguel, José C. Paz y Malvinas Argentinas, lugar en el que se creó hace casi 30 años. Se encuentra ubicada en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires y su oferta académica actual en constante crecimiento incluye cuatro carreras de pregrado, veintidós carreras de grado (licenciaturas, ingenierías y profesorado), veinte carreras de posgrado e incluso una escuela secundaria y un jardín infantil.

Los TIO son parte del Programa de Acceso y Acompañamiento a Estudiantes de carreras de grado y pregrado de la UNGS —el cual comenzó a implementarse en 2019— que incluye dos grupos de talleres, el Taller en Lectoescritura (TI-TLE), que se dicta en la totalidad de las carreras, y los TIO, que pueden ser en Ciencias Exactas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales o Ciencias Humanas. Cada uno de ellos recibe estudiantes

de varias carreras. Los talleres son trimestrales (se dictan en febrero-marzo-abril, mayo-junio-julio y septiembre-octubre-noviembre) se dirigen a estudiantes que comienzan a realizar una transición hacia los modos universitarios de trabajo con el saber y busca brindarles herramientas que faciliten su inserción en el ámbito universitario y que disminuyan la deserción.

El TIO-HUM aglutina al conjunto de inscriptos de las carreras de Licenciaturas en Comunicación, en Cultura y Lenguajes Artísticos, en Estudios Políticos, en Política Social, en Educación y los Profesorados Universitarios en Geografía, en Filosofía, en Historia y en Lengua y Literatura. Su carácter multidisciplinario busca poner en juego los contenidos temáticos para el desarrollo en el estudiantado de habilidades intelectuales que resultan de utilidad en diversas carreras. Para lograr esto, la mayoría de las 12 clases de cada cursada corresponden a sesiones temáticas. Ellas proponen un eje problematizador, funcionan de modo independiente entre sí y han sido confeccionadas por equipos docentes ajenos a la materia, con trayectorias en disciplinas diversas. Así, el estudiantado toma contacto con propuestas realizadas por especialistas con diversas miradas sobre la realidad. Si bien las sesiones son independientes y de disciplinas específicas del ámbito de las humanidades, la cátedra se propone mostrar posibles conexiones entre ellas y que cada objeto o problema abordado puede ser trabajado desde otras disciplinas.

Es menester enfatizar que esta forma de trabajo requiere una evaluación de proceso y que el taller no puede rendirse de forma libre ni tiene examen final. Este modo de evaluar pone en evidencia el tipo de estudiante que pretenden formar los talleres. Se aspira a desarrollar su autonomía, se aguijonea su curiosidad y capacidad crítica al proponerle trabajos sobre temáticas variadas que requieren elaboración propia y que a menudo le exigen el desafío de la revisión y la reescritura. Y, sobre todo, se busca que se autoperciba como miembro de la comunidad universitaria y como sujeto de derecho; que valore esa pertenencia; y que comprenda la complejidad, los derechos y responsabilidades implicados en esa identidad.

## 2.2 *Quiénes estudian en la UNGS*

Una herramienta central para conocer mejor las características del estudiantado de las UNGS es el censo institucional que se llevó a cabo en 2019. De ahí se desprende que de cada 10 estudiantes que eligen a la UNGS, 7 de viven de alguno de los tres partidos que conformaban General Sarmiento y 8 de cada 10 son primera generación de universitarios en sus familias.

La inexperiencia y la falta de capital cultural específico de la vida universitaria y científica, la búsqueda de dar cabida a más estudiantes (Canneloto, 2020, p. 218), son temas que constitutiva de la dimensión pedagógica en el TIO-HUM y nos coloca frente al proceso de democratización de las universidades. El capital cultural universitario consiste en el cúmulo de lecturas realizadas, el conjunto de prácticas de lectura adquiridas, conocimientos científicos disponibles, capacidades en la búsqueda bibliográfica y manejo de conceptos, conocimientos de otras áreas de la cultura, nivel educativo familiar y los estímulos que se reciban por parte de ella (Sacristán, 2009). Su disposición puede favorecer o no la inserción educativa y la universidad debe hacerse cargo al promover su adquisición y convocar de modo inclusivo a estudiantes a la vida académica (Cannelloto, 2020, pp. 219-220).

## 3. **Perspectiva teórica que sostiene los TIO**

Aquí expondremos los lineamientos teóricos y pedagógicos que justifican el diseño del taller y la dinámica de la cátedra, tanto en el campo de la educación presencial como la e-educación.

### 3.1. *Algunos principios básicos. Redefinir enseñar y aprender*

El TIO-HUM se estructura en el formato taller para dinamizar el aprendizaje es activo. Se considera decimonónica la noción sujetos pasivos del aprendizaje, receptores que, en tanto *tabula rasa*, absorbe y graba todo lo que se le pone delante. Si el estudiante no participa, si no se involucra en su proceso educativo, sus

saberes no resultarán significativos y el equipo docente debe propiciar dicho involucramiento (Carlino, 2005, p. 153).

Todo conocimiento implica reconocer la existencia de un objeto aprehendido dentro de un marco conceptual, los contenidos de un programa son ejemplo de ello. El acto del aprendizaje, la adquisición de un saber, implica una doble acción transformadora, una, del sujeto cognoscente sobre el objeto por conocer donde este último es aprehendido dentro del marco categorial del primero y, otra, la del objeto sobre el sujeto pues aquel modifica al sujeto en tanto se produce su intento de aprehensión. De este modo, aprender no es un acto lineal, instantáneo y único de reconocer todos los elementos implícitos en el saber de un objeto. Todo aprendizaje es recursivo y todo diseño educativo debe tener esto presente.

También es importante remarcar que la inserción en ámbito académico es compleja para cualquier estudiante, pues implica un proceso de socialización y aprendizaje conceptual donde el diálogo es central. La comunicación y socialización de los saberes es un principio educativo. En el TIO-HUM las actividades son siempre pautadas en función de un diálogo entre docente-estudiante y estudiantes entre sí que favorezca su inserción en la vida universitaria. Pero éste también es con la comunidad disciplinar pues las sesiones (clases) están pensadas desde el eje problematizador y la articulación de los saberes con el fin de incentivar la participación e imbricación del conjunto de estudiantes y evitar que conciban el saber como un todo consolidado a absorber y reproducir. El cuerpo docente es quien debe auspiciar estas situaciones y el aula es el espacio de internalización de los contextos, sociales y académicos, a partir de la puesta en juego de prácticas de lectura, análisis y escritura. En la acción dialógica, cada docente acompaña los aprendizajes, no los impone, y se hace hincapié en el vínculo afectivo. Como sostiene Carlino nadie aprende por imposición, el interés y la autoconfianza son necesarios en cada estudiante y los docentes deben generar contextos que lo favorezca (2005, p. 159).

Los asuntos “afectivos” también son parte de un proceso de aprendizaje. El interés por ponerse en marcha depende tanto de un plano personal (bases previas, el capital cultural) como situacional (contexto propio de la asignatura y sus estudiantes); de este modo, el aula es el espacio propicio para *animar* e *involucrar* en los aprendizajes. Es menester convocarlos a formar parte de los temas, problemas y modos de resolverlos. *Orientar a los estudiantes en el plano afectivo los involucra de modo más animoso con el saber, les da autoconfianza y autonomía. Un aprendizaje afectivo considera al estudiante como un sujeto activo y no una tabula-rasa.*

El aprendizaje activo y afectivo son principios básicos del diseño y puesta en práctica del TIO-HUM, pero también es central proponer a cada estudiante la posibilidad de problematizar los saberes (Ballester y Sessarego, 2020). El modelo tradicional de enseñanza universitaria pone foco en los saberes específicos e indispensable de una disciplina que se vincula con el proceso de especialización que ha desarrollado la ciencia. No obstante, quedarse en este plano favorece el aprendizaje parcial o fragmentario y no permite comprender el objeto de análisis o los por qué al disociarse del resto del ámbito del saber. Se considera indispensable el proceso de adquisición de saberes específicos, pero no trabajar sobre otros enfoques favorece la concepción de saberes estancos y fragmentarios que produce en cada estudiante una sensación de desasosiego o sin sentido y aleja sus intereses por el objeto de estudio (Perkins, 2010). Resulta importante aprender los saberes, el marco teórico, pero también mostrar que estos solo son válidos porque permiten comprender el mundo que dicen representar. El taller intenta abordar los problemas de las ciencias humanas sin fraccionarlas, mostrando cómo las distintas disciplinas que la componen permiten, en conjunto, apreciar un objeto de estudio. Se introduce gradualmente, con un eje problematizador, al conjunto de estudiantes en la complejidad del saber científico sin presentarlos como lejanos o solo a la mano para pocos. En el taller se busca generar espacios de aprendizajes dados sobre la retroalimentación y la integración de saberes y habilidades.

Hasta aquí, podemos entonces decir que el TIO-HUM se sostiene en tres pilares: el aprendizaje activo, el afectivo y el problematizador como ejes para el desarrollo de una inserción exitosa en la vida universitaria. Sin embargo, no debe olvidarse que el acceso a las ciencias humanas se desarrolla principalmente a partir del corpus teórico que son los libros de texto. Enseñar a leer, a trabajar con los textos científicos, es central para una inserción universitaria, más en grupos que, como los de los Talleres Iniciales de la UNGS, son en un 80% primera generación de estudiantes universitarios; poner foco en esta actividad no debe concebirse como una

disminución de la “calidad” educativa. Como sostiene Carlino (2005), “En ausencia del trabajo con la lectura y la escritura, buena parte de lo expuesto por el profesor habría quedado sin ser aprendido” (p. 156). La lectura y la escritura no son ni herramientas ni el fin de una asignatura universitaria, sino un modo para aproximarse y aprender los conceptos, pues al ponerlos en práctica ayuda a comprender sus significados y funciones.

No quisiéramos dejar de remarcar, como otro eje, la búsqueda de la autonomía del estudiante implica conocer las normas de juego, aprender a desenvolverse en el ámbito académico y encontrar los modos más adecuados para apropiarse del conocimiento suministrado. Cada estudiante debe ser responsable de lograr la autonomía, pero esta responsabilidad es también de la Institución. El cuerpo docente también debe hacerse cargo de esto; promover la autonomía no implica exigir lo que no se conoce, como sostiene Carlino (2005), la autonomía no es un rasgo de maduración biológica, “Los universitarios son recién llegados a las prácticas discursivas universitarias y necesitan del docente para saber cómo participar en ellas.” (p. 166)

El vínculo afectivo en un aprendizaje activo, promover la autonomía, formar en la vida universitaria, incorporar estudiantes al corpus teórico disciplinar, problematizar los saberes, son centrales para la correcta inserción del estudiante en una educación exitosa. Resta pues abordar a la evaluación como mecanismo para apreciar su manejo o adquisición.

Son cuatro las funciones que, tanto para estudiantes como para docentes, cumple todo proceso de evaluación. Ellas son las funciones simbólicas —permiten apreciar el grado de cumplimiento de un recorrido—, las políticas —implícitas en todo diseño curricular y planificación—, las cognitivas —adquisición y manejo de saberes y herramientas— y las de desarrollo —mejoramiento de las competencias y su puesta en práctica— (Elola et al., 2010). Todo proceso de planificación y diseño de un recorrido educativo establece el lugar que la evaluación ocupará y qué tipo de criterios se utilizarán (Aquino Zúñiga et al., 2013). En el TIO-HUM la evaluación se concibe como un proceso que está presente no solo en el diseño curricular sino también en la práctica cotidiana de las clases. Es importante remarcar que la asignatura no posee calificación numérica, se puede aprobar o desaprobar el taller. En la presencialidad se le solicitaba a cada estudiante la elaboración de un portfolio —que incluye apuntes de clases, actividades resueltas en el aula y tareas dadas— y un directorio de recursos —en donde debían recuperar conceptos o autores/as vistos en cada sesión que tuvieran algún interés para sus carreras— más un trabajo final de cierre.

### 3.2. *Perspectivas teóricas de la e-educación*

El contexto de la pandemia significó una abrupta y repentina mudanza a la e-educación y puso en el tapeta las desigualdades educativas (Pereyra, 2020). En función de ello y de los ejes anteriormente planteados, la cátedra debió tomar algunas decisiones pedagógicas para seguir cumpliendo con sus objetivos. La e-educación consiste en un modelo educativo en el que lo tecnológico media y da forma a los aprendizajes, poniendo énfasis en la autogestión del estudiante y el aprendizaje activo (Maina, 2020). ¿Cómo solicitar la autonomía a ingresantes universitarios si aún no están empoderados/as y no conocen la dinámica de la vida universitaria? ¿Cómo socializar los saberes en la e-educación? Podemos adelantar que una solución encontrada fue, a partir de las actividades y las intervenciones del cuerpo docente, involucrar a cada estudiante en la resolución de problemas —propios de las humanidades, pero vinculados con su vida— e identificar soluciones. El recurso tecnológico puede permitir o negar este involucramiento. Las plataformas virtuales suelen cortar los lazos que se generan en el aula presencial que para la cátedra de TIO-HUM son un vínculo. Dussel (2020) plantea que la pandemia permitió repensar algunas hipótesis que condicionan al aula como espacio represivo y dio pie a revalorar su rol potencial emancipador (autonomía) y, por que no socio afectiva.

A diferencia de la educación presencial, la e-educación presenta un entorno de trabajo totalmente novedoso con el que tanto docentes como estudiantes deben familiarizarse (Maina, 2020); al ingresante a la universidad, este nuevo entorno puede ser aún más dificultoso. Así se entiende que lo importante no es explotar el total de los recursos que el nuevo entorno ofrece (*affordance*) sino encontrar aquellos que resulten relevantes para los objetivos. Todas las herramientas digitales disponibles son un recurso factible, pero debe tenerse en cuenta las posibilidades de su implementación y su valor para el estudiantado. Es menester (más en un pasaje abrupto a la virtualidad como fue el dado en el contexto de la pandemia) siempre tener presente las condiciones



materiales (tipo de recursos tecnológicos y de conectividad disponibles) al definir las herramientas digitales a seleccionar; se deben privilegiar los principios pedagógicos sobre los tecnológicos; deben preferirse soluciones simples a recursos complejos y no atarse a una aplicación, es importante mantenerse alerta y realizar una revisión constante de los recursos utilizados a partir de su éxito.

Maina (2020) expone ciertos elementos indispensables para la puesta en marcha de una e-educación. Entre estos quisiéramos recuperar: a) partir de las competencias y los resultados de los aprendizajes que se desean lograr, b) definir tipo de producciones y las evaluaciones según dichas competencias, c) seleccionar las herramientas tecnológicas en función de dichos objetivos atendiendo al entorno y recursos disponibles, d) fomentar el rol activo de cada estudiante y fomentar el *feedback* entre pares y su docente. En este punto se deben alentar recursos que favorezcan la reflexión individual y la construcción colaborativa del conocimiento. Como se dijo anteriormente, la faceta afectiva del aprendizaje es central para estimular a cada estudiante a desarrollar su autonomía; en una e-educación bajo pandemia es menester favorecer un clima de confort y pertenencia, estimular la curiosidad y la participación, utilizar los recursos tecnológicos de modo de que no profundice condiciones de desigualdad existentes.

#### 4. El pasaje a la e-educación: una descripción del proceso

##### 4.1 ¿Con qué contábamos?

El dictado del taller se diseñó en función de una lógica de trabajo presencial a partir de la presentación de distintas sesiones temáticas. Se construyó un aula virtual bajo la plataforma Moodle donde todo el material estuviese disponible para el estudiantado. Este diseño se hizo sin considerar las necesidades de una educación virtual —que comenzó a expandirse en el sistema universitario luego de 2017 (Fanelli et al., 2020)—, se pensó como un reservorio de documentos más que un insumo de las clases. El tiempo invertido en este diseño facilitó la tarea de virtualización una vez declarado el aislamiento por la pandemia.

A inicio de 2019, el trabajo que se tenía delante era enorme; un nuevo equipo de docentes que no se conocían, una asignatura cuya propuesta y temática eran totalmente originales y un material de cursada que recién se tenía a disposición. El coordinador, recientemente designado, y el equipo docente realizaron entonces encuentros para establecer normas de trabajo, pautas pedagógicas y criterios de evaluación. Como se dijo, los TIO son trimestrales y el primer trimestre comienza a mediados de febrero, por lo que los tiempos eran muy escasos. Dado esto, el coordinador decidió que ese primer año debía ser abordado como fuente de experiencia teniendo en mente los objetivos del taller: iniciar al estudiante en la vida académica.

Poner el foco en este punto fue el eje pedagógico del 2019. Se esperaba que las prácticas dieran como resultado un número importante de experiencias que resultasen de gran utilidad para darle forma al taller en los años próximos. Por decisión de la coordinación no se tomaron datos cuantitativos y el foco de los análisis se centró en los elementos cualitativos. Se decidió tomar un número mínimo de sesiones y ponerlas en práctica; evaluar pertinencia y posibles mejoras, respuesta del estudiantado, errores y aciertos y realizar entre finales del año y comienzos del 2020 una evaluación de los resultados de las clases. El potencial y las posibilidades de los materiales de las sesiones, del formato y la propuesta resultaron ser más que promisorios. Con esto en mente el coordinador decidió que en el 2020 todas las comisiones del TIO-HUM dieran las mismas sesiones para poder adquirir una experiencia unificada que permitiera delimitar los pasos a seguir. En medio de estos pasos iniciales ocurrió la pandemia y modificó todas las proyecciones de trabajo.

La pandemia nos encontró con una asignatura que tenía solo un año de recorrido y un material aún en prueba. La migración a la virtualidad priorizó dos preocupaciones. Una, la transformación del material para su adaptación al formato virtual. Otra, la brecha tecnológica (Fanelli et al., 2020 – Toro González, 2020). Como sostienen Narodowski et al. (2020), el fenómeno de la continuidad pedagógica pudo ser superado en gran parte por los desarrollos tecnológicos, aunque trajo aparejada la brecha digital entre quienes tienen y no acceso a la misma. El sistema educativo se había resistido relativizando el ingreso del mundo digital motivados

principalmente por la desconfianza en su valor dinamizador, su componente mercantil, su lógica de la eficiencia y la obsolescencia de lo viejo. Magnani muestra claramente estos pormenores de la tecnología, el modelo de empresa digital y de uso de datos que promueve; propone, por ende, un uso cuidado de la misma (2020, p. 94). El Covid fue un shock que puso en tensión esta resistencia cobrando la tecnología un rol protagónico y con ello estos y otros problemas debieron abordarse (Magnani, 2020, p. 87). No hay que caer en los reduccionismos que asocian la tecnología con el éxito o la eficiencia educativa, ni proponer eslóganes impulsados por empresas y la matriz comercial con estandarte de un progresismo entusiasta y proactivo que omite señalar que la urgencia por innovar es, en realidad, una necesidad empresarial (Brailovsky, 2020).

En relación con este último punto, en consonancia con lo expuesto *ut supra*, Terigi (2021) en un reciente artículo sostiene que la repentina migración a la e-educación ha puesto de manifiesto la existencia de tres brechas tecnológicas: una, de acceso (conectividad y dispositivos tecnológicos adecuados), otra, referida al tiempo y calidad de la conectividad y su uso, y, finalmente, la brecha escolar (conocimiento y habilidades del equipo docente y plataformas en líneas suministradas por las Instituciones). En dicho artículo, la autora recupera datos del INDEC sumamente relevantes que muestran que entre 2016 y 2018, el Área Metropolitana de Buenos Aires registra un 64.1% de penetración de la computadora en el hogar. No obstante, el 84% de los internautas utiliza el celular como dispositivo y solo el 31% dice usar la computadora. Esto es corroborado por la evaluación del proceso de continuidad pedagógica que el Ministerio de Educación de la Argentina realizó durante mayo y agosto de 2020. Allí se demostró que el 53% de los hogares no cuenta con una computadora liberada para fines educativos y que la principal vía de comunicación e intercambios pedagógicos fue el teléfono celular.

La autora también señala que el grado de penetración de la computadora en el hogar varía mucho de acuerdo con el capital cultural de la familia. Ella muestra, adecuadamente, que la brecha educativa es 8 veces mayor, en relación a la penetración de la tecnología, entre quienes cuentan en sus familias con capital cultural universitario completo y quienes tienen un nivel educativo primario. En este sentido, al pensar una asignatura en el formato e-educativo, debe considerarse el acceso al material tecnológico y a la vez la disponibilidad de orientación en su utilización. El vínculo con la tecnología es material y de uso; tener un dispositivo y no acceder a utilizarlo constituye una gran problemática que debe abordar todo diseño educativo exitoso. Como sostiene Terigi (2021), las brechas de primer y segundo orden repercuten en la pertinencia del uso de la tecnología en el plano educativo.

Cabe remarcar que estos datos y reflexiones no estaban a nuestro alcance al comienzo de la pandemia. En ese contexto todo era terreno inexplorado por ello Hodges et al. (2020) lo denominan “educación remota de emergencia”.

#### 4.2. Nuevas decisiones

El 19 de marzo de 2020, con las primeras medidas restrictivas, las autoridades de la UNGS decidieron consultar a los equipos docentes si estaban dispuestos a continuar la cursada en la virtualidad. En el caso del TIO-HUM, al ser una asignatura trimestral, en ese entonces transitaba la etapa final del primer trimestre. De este modo, el tiempo dado de presencialidad permitía conocer al grupo de estudiantes y tener una buena dinámica de trabajo. En ese contexto se accedió a la virtualidad pues era más un cierre de la asignatura que una cursada virtual. Conjuntamente con las autoridades se dispuso volver a reunirse en caso de que la coyuntura ameritara prolongar la virtualidad. Cuando esto ocurrió, se acordó un plan a seguir. Se dispuso una suspensión de un mes de las clases y que el segundo trimestre durará solo dos meses. De este modo, el equipo de docentes del taller dispondría de treinta días para crear materiales digitales y adaptar la plataforma moodle a los nuevos requerimientos. A esta complejidad, premura del tiempo y producción de recursos, se sumaba una mayor, el acceso a los dispositivos informáticos y el manejo de las herramientas por parte de cada estudiante y docentes.

Así las cosas, en paralelo, se encaró un proceso de reflexión sobre el otro eje mencionado: la transformación del material para la e-educación. Ante la titánica tarea se decidió que el único camino posible para lograr un buen éxito consistía en que el equipo de docentes del taller trabajara de forma colaborativa. Desde la coordinación del taller se convocó a que cada docente integrante del TIO-HUM aportara ideas para el diseño



de la propuesta virtual. Se dispuso que todos los recursos tecnológicos que se utilizaran deberían ser simples y estar disponibles dentro de la plataforma del aula virtual. Se estipuló un cronograma de tareas y se confeccionaron materiales audiovisuales, se repensaron las consignas de trabajo, se eliminó el directorio de recursos y el portfolio para facilitar el trabajo de cada estudiante y se plantearon actividades específicas para cada sesión en búsqueda de enfocar mejor los objetivos del taller. Finalmente, se adaptó el aula virtual, antes más un reservorio y ahora un espacio a habitar. Reisberg (2020) señala que existieron en América Latina tres etapas en el proceso de adaptación universitario a la virtualidad de emergencia. La primera consistió en una migración masiva a la videoconferencia con la misma lógica de las clases presenciales. La segunda buscó repensar la lógica de las clases y la currícula. Finalmente, la tercera, comenzó a mirar hacia el futuro. En el caso del TIO-HUM esto se dio en conjunto. Si bien las clases sincrónicas no fueron la primera opción siempre se contempló la necesidad de repensar las prácticas docentes y las lógicas curriculares para acoger al conjunto del estudiantado.

Para el diseño de la cursada virtual se consideró el censo 2019 de la UNGS y la información que la cátedra había obtenido en 2019 y principios de 2020. Entre estos datos se pudo apreciar que el vínculo del estudiantado con la informática y la virtualidad se daba principalmente a partir del celular y que muchos no disponían de computadora en el hogar con fines exclusivamente académicos. En este sentido se prestó atención a las condiciones materiales de los estudiantes. No menos importante para la toma de decisiones fue tener presente que en este contexto el trabajo, la educación y la vida cotidiana compartían espacios y tiempos no siempre compatibles; el taller no debía generar mayores dificultades en el hogar. También, se tuvo en cuenta en las decisiones tomadas el hecho de que el equipo docente del taller no tenía buena conexión a internet y que sus dispositivos informáticos tenían cierta antigüedad.

Por ello, se consideró que poner el foco en las actividades sincrónicas por medio de aplicaciones como Zoom o Google Meet era un error pues contribuiría a incrementar las desigualdades materiales. La posibilidad de realizar actividades pedagógicas y crear aprendizajes significativos en una dinámica sincrónica requiere de buena conexión a internet y de equipos adecuados, lo que en el caso de los estudiantes era improbable y del equipo docente muy dificultoso. Esta incertidumbre de origen sobre la sincronía llevó al equipo de docentes a realizar, en el segundo y tercer trimestre del 2020, una encuesta bajo un formulario virtual que brindara información más precisa sobre el vínculo de cada estudiante con la tecnología. Los datos obtenidos resultaron ser similares a los brindados por el Ministerio de Educación y expuestos más arriba. Se comprobó que el 74% del estudiantado seguía las clases por medio de su celular (el 2,5% compartía el celular con algún otro integrante de la familia) y que solo el 39% contaba con una computadora en el hogar. El 81% contaba con wi-fi en el hogar, un 6% utilizaba un wi-fi que no les pertenecía —de edificio cercano, del trabajo, de la plaza, etc.— y el 11% utilizaba los datos de su celular.

Así, el equipo docente consideró que el modo más propicio para llevar adelante la cursada virtual era darle fuerte peso a las clases asincrónicas y el aula virtual (bajo la plataforma moodle) que ya teníamos diseñada. Esas aulas estaban divididas en secciones, una para cada sesión temática, más un módulo introductorio. Al rediseñar el aula se estableció como criterio que el mejor modo de vincular a cada estudiante con el material consistía en brindarlo bajo formatos que ya conocieran. Se decidió dejar de lado aplicaciones para no complejizar la cursada. Toda aplicación requiere de ser descargada en los dispositivos (se debe tener espacio para almacenarla y los celulares no suelen disponer de mucho) y aprender a utilizarla; lo que profundiza la brecha digital. Se decidió que los recursos estuviesen disponibles en formatos de audio .mp3 y videos .mp4 (por ser menos pesados y más compatibles) y los archivos de textos siempre estuviesen en .pdf. Todo el material didáctico digital subido al aula virtual debía poder compartirse en otros contextos (Pastran Chirino et al., 2020).

El equipo docente acordó que para el correcto desempeño de un estudiante universitario nuestra asignatura, ahora en la virtualidad, debía trabajar sobre el desarrollo de las siguientes competencias: la toma de apuntes, la búsqueda y el uso de bibliografía específica, el manejo de conceptos, el abordaje desde problemáticas de distinta índole, la producción escrita, el trabajo en grupo —el punto más complejo—, y la familiarización con los recursos informáticos. Lo cierto es que estudiantes y docentes debimos asumir nuevos roles en un tiempo y velocidad sin precedentes (Pastran Chirino et al., 2020; Álvarez et al., 2020).

El aula también se rediseñó para que resultara lo más clara, intuitiva y accesible posible para el estudiantado, ingresantes que ahora, de improvisto, debían asumir su plena autonomía. En relación con la estructura del aula se crearon secciones claramente delimitadas. Primero se incluyó un apartado donde se presentaban distintas herramientas, aplicaciones y tutoriales sobre el uso de los dispositivos que serían necesarios para la cursada. Luego, se colocó una sección de bienvenida donde se incluía un texto de presentación y cada docente subiría un audio o video de recibimiento. Finalmente se crearon solapas para cada clase en las que se abordaría una de las sesiones seleccionadas para la virtualidad. Esta solapa estaría, a su vez, subdividida en tres apartados: “Para empezar”, “Materiales para estudiantes” y “Actividades” –cabe señalar que al principio el diseño del aula no explicitó esta división, pero la práctica permitió comprender la necesidad de realizarla-.

Se decidió que cada módulo se iniciara con dos archivos. Uno, una “Hoja de Ruta”. En un archivo .pdf la hoja de ruta presenta el recorrido a transitar y los archivos se usarán y qué deberá hacer con ellos cada estudiante. Se explicitan los problemas a trabajar y los objetivos de la sesión, se dan pautas de recorridos sobre los materiales, se explica el funcionamiento del Moodle, se dan las consignas y las actividades obligatorias y optativas. Además, se incluye un apartado con “Extras” donde se presentan algunos aspectos de la vida universitaria que no son tan evidentes como qué es bienestar universitario, dónde está la biblioteca y cómo relacionarse con su base de datos, etc. El otro archivo consistió en un video del docente donde se presenten los objetivos y se clarifique aún más el modo de trabajo. En ese video de 3 a 7 minutos se buscó lograr un vínculo afectivo con cada estudiante dándoles ánimos para seguir.

Luego de esto el aula presentaría los materiales de la sesión. También, se solicitó a los creadores de las sesiones seleccionadas que nos brindaran un audio o video de 5 a 10 minutos donde se presentaran y expusieran los lineamientos de su sesión. La idea original consistía en mostrar que detrás del material existía alguien visualizable con el cual vincularse. Además, el agregado de estos materiales, junto a los anteriormente señalados, permitió generar una multiplicidad de voces en el Aula Virtual que abogaba por la construcción de una mirada interdisciplinaria sobre los problemas estudiados.

En relación con las actividades, en lugar del portfolio (recurso usado en la presencialidad) se decidió que cada clase (sesión) disponga de una actividad obligatoria. En principio ella fue una consigna de producción escrita sobre un problema y que debían entregar en un archivo bajo la solapa de “tarea”, pero luego se comprendió que esto no era suficiente. Se necesitaba de algún espacio específico que de algún modo supliera lo que sucedía en el aula. El formato taller requiere de la interacción entre estudiantes y docentes, así que se decidió incluir una sección de “Foros”, en algunos casos obligatorios y en otros optativos, para fomentar el diálogo. La consigna del foro es la escucha y el debate, si un/a estudiante no recupera algo de lo dicho por otro/a se le insta su reelaboración en función de cumplir con la consigna. Se pudo constatar que en 2020 la comunidad estudiantil era reacia a realizar intercambios en el foro y solo dialogaban con su docente; pocos intercambios resultaron en fructíferas discusiones entre ellos. No obstante, gracias a las experiencias acumuladas durante el 2020, el foro resultó ser un lugar más que interesante para el 2021. El diálogo y la discusión sobre los temas entre pares se fomentaron lo que permitió recuperar, en parte, la dinámica del taller en la presencialidad. Esto puso en el tapete el problema de la autonomía que en un ingresante resulta débil e insuficiente, en tiempos pre-pandemia, pero se agravan al momento de enfrentar las restricciones causadas por la pandemia (Toro González, 2020). Como sostienen Álvarez et al. (2020), el aprendizaje de cada estudiante está asociado a sus características psicológicas y habilidades socioemocionales. En el caso del ingresante estos son elementos imprescindibles para afrontar su carrera y las Instituciones educativas deben crear las condiciones para su desarrollo.

Todo ello pone en valor el vínculo docente-estudiante. En el contexto de las restricciones del aislamiento, se estableció que el lugar más propicio para ello era, además del foro, la mensajería interna del campus virtual. Cada docente comunicaba semanalmente por mensajería los pasos a seguir, los materiales subidos y se les recordaba el valor orientativo de la Hoja de Ruta. Además, la mensajería interna permitió evacuar consultas y seguimientos personalizados demostraron tener una fuerza importante en el plano afectivo para la revinculación.

En continuo con este diálogo colaborativo se consultó a los otros talleres y otras áreas de la universidad. Por ejemplo, la Secretaría Académica se encargó de realizar tutoriales sobre el funcionamiento de las aulas virtuales que en los TIO retomamos.

Al mismo tiempo, desde la coordinación se tomaron decisiones que apuntaban a cuidar la salud del equipo y evitar su sobrecarga. Se solicitó que cada docente estableciera horarios fijos para responder a sus estudiantes, evitando el mantener la conexión durante el fin de semana, así como en la noche. Por otro lado, se propuso el diseño de rúbricas que permitieran realizar devoluciones más rápidas y precisas de las Tareas y que a su vez apuntaran a una mayor homogeneización de criterios a la hora de evaluar. Esto, además, habilitó a clarificar los criterios de corrección ante el estudiantado, que, dado que recibía la devolución de forma asincrónica, podía precisar explicaciones extra.

A través de las encuestas realizadas y de los comentarios de estudiantes reunidos en foros y mensajes, es posible afirmar que, si bien prefieren la presencialidad por sobre la virtualidad, aprecian los materiales elaborados especialmente para esta instancia y, en líneas generales, se sienten acompañados/as a pesar de las distancias. Un comentario representativo en este sentido, recogido en las encuestas, señala lo siguiente:

Considero que deben seguir por el mismo camino, los videos que acompañaron cada sesión fueron una gran motivación para encarar cada sesión con entusiasmo y en las Hojas de ruta sentí que la docente confió en nosotras/os siempre. (Comunicación personal [formulario de encuesta interna], 2020)

Sin embargo, de estas devoluciones se desprendió también el valor que le otorgaban a las herramientas sincrónicas, que habían sido descartadas. Por ese motivo, durante el 2021 se decidió tener una serie de encuentros opcionales por Meet, de manera de ofrecer la oportunidad de un diálogo conjunto con los contenidos, con pares y con docentes.

En síntesis, con el cuidado de no incrementar la brecha digital, el equipo docente se involucró en la calidad de la plataforma, la factibilidad de las actividades, la vinculación del estudiantado con el material y el aula. Se generó un proceso de continua producción de trabajos, evaluaciones y devoluciones que buscó acompañar a cada estudiante, particularmente los más rezagados, y minimizar las diferencias con las prácticas de la presencialidad (Sanz et al., 2020).

## 5. Conclusión

Nos propusimos ofrecer una primera reflexión sobre un proceso aún en marcha que atravesó de lleno a todo el sistema educativo, pero el caso del TIO-HUM, al ser una materia universitaria inicial, que contaba con un solo año de puesta en práctica, materiales nuevos y un equipo docente recién constituido, esto se volvió más desafiante.

Desde un comienzo consideramos central hacer foco en las condiciones materiales, simbólicas y culturales de estudiantes y docentes. Conocer a la comunidad educativa es sin dudas el puntapié indispensable para llevar adelante una transformación como la que se nos impuso. Fue necesario identificar muy claramente cuáles eran los objetivos principales del Taller y las características que no se podían perder en el pasaje a la virtualidad. El vínculo afectivo, la construcción conjunta del conocimiento, el desarrollo de la autonomía y de la identidad del ser estudiante universitario y el acercamiento a las diversas disciplinas que integran las humanidades debían mantenerse como el centro y corazón de la propuesta. La pandemia, como sostiene Puiggrós (2020), nos puso ante el desafío de afrontar los abismos educativos y dio pie a repensar sus Instituciones y las prácticas docentes para volver a poner la centralidad del rol transformador de la educación. La migración de emergencia hacia la virtualidad nos permitió dejar de lado las formas tradicionales o los hábitos educativos y pensar todo lo que quedaba por fuera. Entre esto se pueden rescatar que el plano afectivo es un elemento indispensable en lo educativo. Así, el docente amigo de la tecnología tiene que ser también un anfitrión, es quien incorpora la dimensión de la sensibilidad, humanizando lo virtual (Brailovsky, 2020). En este plano, lo que no se debe dejar

de lado es lo que acontece en el aula presencial como espacio de socialización (de saberes académicos, de modos culturales, de entornos afectivos, etc.). La presencialidad no se agota en estar en el aula (desarrollar los hábitos de estudiante o docente) sino en lo que se hace, en las interacciones dadas, más allá del contenido académico puesto en juego (Fontana, 2020, p. 209). La tecnología no es, en sí misma, la respuesta a ese modo estanco o decimonónico de pensar la educación, creer eso sería un reduccionismo. La pandemia nos permitió debatir su rol, repensar el mundo digital en la educación, y explicitar, más allá de sus aportes, los problemas que trae consigo como una disminución de los espacio de intercambio y diálogo, el uso de la palabra, la escucha, la lógica mercantil y la disminución del plano afectivo.

Asimismo, resultaría totalmente erróneo, incompleto e incluso injusto considerar que el trabajo del equipo docente es el único factor que incide en el éxito o fracaso de este proceso de paso a la virtualidad. Las condiciones institucionales, el apoyo y la atención por parte de múltiples integrantes de la universidad, la predisposición de estudiantes y la evaluación de la situación de docentes y estudiantes forman aspectos imprescindibles. Pero, desde nuestro análisis, se sostiene que el trabajo colaborativo entre docentes destaca como una de las condiciones que se vuelven imperiosas a la hora de repensar la estructura, propuesta, herramientas y formato de la asignatura en esta virtualidad obligada.

Por ello, ante nuestras preguntas respecto a qué debe tenerse en cuenta en esta adaptación, cuáles son las condiciones de estudiantes y docentes ante este escenario nuevo y cambiante y qué transformaciones deben realizarse, sostenemos que solo pueden ser abordadas desde el trabajo colaborativo del equipo docente quienes tienen que indagar, explicitar, analizar y repensar los objetivos de la asignatura y el impacto del paso de la presencialidad a la virtualidad en el contexto de pandemia. Esperamos haber ofrecido un insumo importante para continuar indagando las consecuencias que generará este cambio y sus implicancias a largo plazo.

## 6. Bibliografía

Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E, Bergamaschi, A., Noli, A., López, Á., Ortiz Guerrero, M., Pérez Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vázquez, M. y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>

Aquino Zúñiga, S., Izquierdo, J., y Echazal Álvarez, B. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-21.

Ballester, G., y Sessarego, J. (2020, del 4 al 5 de noviembre 5). *Una primera aproximación al conocimiento científico: el rol de los Talleres Iniciales Orientados en Humanidades en algunas carreras de la UNGS durante la pandemia* [Ponencia]. *Coloquio Internacional Asimetrías del Conocimiento*, Buenos Aires, Argentina.

Brailovsky, D, (2020). Ecos del tiempo escolar. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 149-162), UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

Cannelloto, A., (2020) Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 213-228), UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. FCE.

CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de covid 19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>

- Dussel, I., (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, (pp. 337-350). UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A. y Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Aique.
- Fanelli, A., Marquina, M., Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la covid-19. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, (8). <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13401>
- Figallo, F. (2020). Después de la educación presencial, ¿qué? *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, (8). <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13407>
- Fontana, A. (2020) Pandemia, tecnologías digitales y formación docente. Preguntas a partir de la experiencia. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 201-212) UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Giannini, S. (2020). *Three way to plan for equity during the coronavirus school clouser [Tres formas de planificar la equidad durante los cierres de escuelas por coronavirus]*. UNESCO. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures/>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning [La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea], *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 85-99). UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Maina, M. (2020). E-actividades para un aprendizaje activo. En A. Sangrá (Comp.), *Decálogo para la mejora de la docencia online* (pp. 81-98). UOC.
- Narodowski, M y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-52). UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Pastran Chirinos, M., Gil Olivera, N. y Cervantes Cerra, D. (2020). En tiempos de coronavirus: las tic's son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Redipe*, 9(8), 158-65. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1048>
- Pereyra, A., (2020) Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 124-136). UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.



Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-42). UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

Reisberg, L., (2020). Reflexiones de 2020: ¡No todo fue malo!. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, (9). <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/14090>

Sacristan, J. (2009). El nivel educativo sube y cambia. *Cuadernos de pedagogía*, (393), 54-57.

Sanz, I, Sainz. J. y Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/efectos-de-la-crisis-del-coronavirus-en-la-educacion>

Terigi, F. (2020) Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 243-250). UNIPE. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>

Terigi, F. (2021). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom*, (11). <https://doi.org/10.24215/24517836e039>

Toro González, D. (2020). Educación superior en Latinoamérica en una economía post-covid\*. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, (8). <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13408>

**Fecha de presentación: 10/08/2021**

**Fecha de aprobación: 09/12/2021**