



# Brecha digital: articulaciones institucionales, estrategias de formación inmersivas y contextos de innovación

***María Catalina Nosiglia***

Secretaria de Asuntos Académicos, UBA

privadasaa[@]rec.uba.ar

***Silvia Andreoli***

Directora general del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep), UBA

sandreoli[@]uba.ar

## Resumen

Las tecnologías digitales configuran un escenario de cambio permanente, dinámico y complejo donde la sociedad, la economía y el Estado se transforman. En la actualidad, el acceso y el uso de tecnologías son un elemento clave para estimular la innovación, el crecimiento y el desarrollo; pero, a su vez, las tecnologías generan la exclusión de una parte significativa de la sociedad, cuya condición socioeconómica les impide acceder a dispositivos y conectividad de calidad; ello se ha agravado aún más por los efectos de la pandemia. Este artículo analiza las políticas institucionales desarrolladas por la Universidad de Buenos Aires (UBA) para garantizar la continuidad pedagógica y disminuir las brechas digitales de uso y apropiación en estudiantes, docentes y personal administrativo. Se parte de una mirada multidimensional del concepto de *brecha digital*, y se presenta la agenda regional y local sobre política digital. Luego, se caracteriza la situación de las unidades académicas, los docentes y personal administrativo durante la pandemia, y se presentan las políticas implementadas. Finalmente, se esbozan algunas acciones que deberían diseñarse para la pospandemia a nivel sistémico e institucional.

## Palabras clave

Brecha digital, innovación, pospandemia, tecnologías, universidad.

## Abstract

Technologies have configured a digital scene of permanent, dynamic, and complex changes: this scene transforms the society, the economy, and the States. Currently, the access to technologies, and their use, are key elements to stimulate innovation, growth, and development. However, at the same time, technologies generate the exclusion of a significant part of the society. For socioeconomic reasons, many people lack digital connectivity, or cannot access to quality electronic devices. This has been aggravated by the effects of the pandemic. This article analyzes the institutional policies undertaken by the University of Buenos Aires (UBA), to ensure the continuity of the academic activities, and reduce the digital gaps in students, professors, and administrative staff. From a multidimensional approach to the concept of digital divide, the paper exposes the regional and local agenda in digital policy. Next, it describes the situation of the academic units, professors, and administrative staff during the pandemic; and presents the implemented policies. Finally, the paper outlines some actions that should be designed for the post-pandemic, at the systemic and institutional levels.

## Keywords

Digital divide, innovation, post-pandemic, technologies, university.

## María Catalina Nosiglia

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora regular de la cátedra de Política Educacional en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y de Evaluación Universitaria y Gobierno Universitario en la Licenciatura en Gestión Universitaria de la Facultad de Ciencias Económicas (UBA). Dicta cursos de posgrado sobre políticas de educación superior en numerosas universidades del país y del extranjero. Es directora de proyectos de investigación en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Ha publicado numerosos libros y artículos en revistas científicas sobre políticas educativas. Actualmente es la secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.

## Silvia Andreoli

Licenciada en Ciencias de la Educación, magíster en Tecnología Educativa y doctoranda en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es docente de nivel superior en la Universidad Nacional San Isidro, Raúl Scalabrini Ortiz, representante de la Universidad de Buenos Aires en la Red de Educación a Distancia de Argentina, y autora de publicaciones y ponencias sobre formación docente y enseñanza mediada por tecnologías digitales en revistas académicas y congresos nacionales e internacionales. Actualmente es la directora general del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires.

Con la colaboración de



Unión Iberoamericana  
de Universidades



**UBA**  
1821 Universidad  
de Buenos Aires

## 1. Introducción<sup>1</sup>

Desde finales de los años ochenta, las tecnologías digitales configuran un escenario de cambio permanente, dinámico y complejo donde la sociedad, la economía y el Estado se transforman: se producen cambios en los modelos de comunicación, interacción y consumo asociados a potenciales beneficios medioambientales sostenibles. En los inicios de la tercera década del siglo XXI, las tecnologías digitales —entramadas en la cultura y el ritmo de la economía mundial— configuran un escenario de cambio permanente en el que se presentan profundas transformaciones en la comunicación y los modos de circulación y producción del conocimiento.

La historia de la humanidad nos muestra que los diferentes avances tecnológicos relacionados con la comunicación y la información (escritura, imprenta, teléfono, radio, televisión, internet) han influido en nuestra habilidad para crear y compartir contenido e información, conectarnos e interactuar. Sin embargo, el escenario actual esfuma —como nunca antes— las barreras de tiempo y espacio, permitiendo un alcance global sin precedentes, y posibilita a los individuos participar en procesos de creación, comunicación y conexión impensables años atrás.

Actualmente, el acceso y el uso de las tecnologías son los elementos clave para estimular la innovación, el crecimiento y el desarrollo, pero, a su vez, pueden tener consecuencias sociales negativas, como la exclusión de una parte significativa de la sociedad, cuya condición socioeconómica no le permite acceder a dispositivos y conectividad de calidad; esto se ve aún más agravado por efecto de la pandemia. Particularmente en el contexto de América Latina, las profundas desigualdades sociales en lo que respecta al acceso y distribución de bienes y servicios quedaron aún más al descubierto. El escenario contemporáneo interpela a la educación a redoblar su compromiso y función social de promover el acceso al conocimiento socialmente significativo para la inclusión y desarrollo de las nuevas generaciones.

Este artículo analiza las políticas institucionales desarrolladas por la Universidad de Buenos Aires para garantizar la continuidad pedagógica y disminuir las brechas digitales de uso y apropiación en estudiantes, docentes y personal administrativo. Primero, se aborda el concepto de *brecha digital* desde una mirada multidimensional y se presenta la agenda de la política digital regional y local. Luego, se caracteriza la situación de las unidades académicas, los docentes y los estudiantes durante el desarrollo de la pandemia a partir de la información cuantitativa resultante de la realización de distintas encuestas, y se presentan las políticas implementadas para asegurar la continuidad de las actividades de enseñanza y de la gestión académica. Finalmente, se esbozan algunas acciones que deberían diseñarse para la pospandemia a nivel sistémico e institucional.

---

<sup>1</sup> Este documento de trabajo es fruto del convenio suscrito entre la Fundación Carolina y la Universidad Complutense de Madrid, en el que esta institución actúa en representación de la Unión Iberoamericana de Universidades (UIU). Su objeto ha sido promover la reflexión compartida y el intercambio de experiencias en torno al “Proceso de digitalización y de promoción de la docencia virtual”, entre las universidades que conforman la UIU (Universidad de Barcelona, Universidad de Buenos Aires, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de São Paulo).

## 2. Brechas digitales: desigualdades y asimetrías en el nuevo escenario comunicacional e informacional

El surgimiento de la “sociedad de la información y la comunicación” (Castells, 1996, 2002) ha desafiado la implementación de estrategias, planes, programas y políticas para estimular la innovación, el crecimiento, el desarrollo y la inclusión a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y ha dado lugar a desigualdades tecnológicas y sociales. Los países de América Latina han diseñado políticas públicas que reconocen el valor del acceso a internet y a las TIC desde un enfoque de derecho.

Quien no esté conectado —afirma Hopenhayn— estará excluido de manera cada vez más intensa y diversa. La brecha agudiza los contrastes entre regiones, países y grupos sociales. Países menos digitalizados se van recluyendo en el patio trasero de la globalización en términos de intercambio comercial, valor agregado a la producción, presencia cultural, protagonismo político, crecimiento económico y, por todo lo anterior, bienestar social. Contrariamente, cuanto más se reduce la brecha, más se avanza en la integración social, democracia comunicacional e igualdad de oportunidades productivas, tanto *en* como *entre* países (Hopenhayn, 2002: 328, citado en García Canclini, 2004).

### 2.1. ¿Qué entendemos por brecha digital?

Hacia finales del siglo XX y principios del XXI comenzaba a definirse el concepto de *brecha digital*, que en la actualidad alcanza dimensiones tecnológicas, sociales, económicas y políticas, y busca visibilizar la diferencia de acceso, uso y apropiación de las TIC. En un inicio las definiciones apuntan a considerar el acceso a la tecnología y a la conexión a internet. Como señala Segura (2021), al principio, la dimensión del acceso fue evolucionando refiriéndose, primero, solo a la conexión o desconexión para luego ir incorporando variables como la calidad de la conexión (ancho de banda, estabilidad y velocidad) y la disponibilidad de dispositivos con distintas funcionalidades.

Sin embargo, a lo largo de las últimas dos décadas, el concepto *brecha digital* va apartándose de la racionalidad dicotómica de las primeras aproximaciones —que ponían el acento únicamente en el acceso y la conectividad o en una mirada binaria de conectados y desconectados, que nos incita a asumir que por el hecho de estar conectados desaparecen las diferencias— hacia una visión multidimensional vinculada a otros determinantes sociales. Esta visión pone especial énfasis en nuevos desafíos, como las libertades civiles del uso de internet, el derecho a la privacidad y el olvido, el acceso, la libertad de expresión, el derecho a la seguridad e integridad física, la transparencia, la identidad y las dinámicas de ejercicio del poder, el empoderamiento económico de las mujeres y el carácter comercial de la web y su relación con el flujo equitativo de información (García Canclini, 2004; Gurumurthy y Chami, 2014; Lago Martínez, 2019).

Sheila Amado y Romina Gala (2019) realizan un recorrido por las principales definiciones del concepto desarrolladas por organismos estatales y multilaterales, e investigadores del ámbito académico. En América Latina y el Caribe destacan las primeras definiciones —a comienzos del siglo XXI— aportadas por la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) y la Comisión Económica para Latinoamérica y el Caribe (CEPAL): la primera define la brecha digital como “la distancia tecnológica entre individuos, familias, empresas y áreas geográficas en sus oportunidades en el acceso a la información y a las tecnologías de la comunicación y en el uso de Internet para un amplio rango de actividades [...] se produce entre países y al interior de las naciones” (ALADI, 2003: 13) y la segunda incorpora otras dimensiones, como la edad, el género y la etnia, y alerta sobre los riesgos de la imposibilidad de conexión para una inserción “en la economía del conocimiento, de la información y la inteligencia” (CEPAL,

2005: 9). Estas primeras definiciones ponen de manifiesto la importancia del acceso, es decir, de la disponibilidad de dispositivos y conectividad para acceder a contenidos y el uso de las TIC en actividades variadas; a su vez, comienzan a introducir variables sociales que aportan una mirada más compleja al concepto de brecha digital.

Hacia finales de la primera década del siglo XXI, las definiciones sobre brecha digital diferencian entre el acceso, el uso y la apropiación. Estudiar la brecha digital a partir del uso y la apropiación permite avanzar en una conceptualización teórica más compleja, que identifica diferentes usos en los que se reconocen habilidades para seleccionar qué tecnología utilizar según las actividades a realizar, y habilidades en el manejo de programas y la creación de contenidos digitales. Rivoir y Lamschtein (2014, citadas en Amado y Gala, 2010) identifican que la primera brecha digital está asociada al acceso y, por ese motivo, sugieren la existencia de una segunda brecha digital relacionada con las capacidades y habilidades para identificar los sentidos de uso y aprovechar el potencial de las TIC.

Esta visión más compleja de la brecha digital [...] implica un proceso en el cual el usuario hace propias las TIC, las incorpora a la vida cotidiana y, a partir de ello, se producen nuevas acciones y prácticas que redundan en cambios en las condiciones de vida en el sentido deseado (Rivoir y Lamschtein, 2014, citadas en Amado y Gala, 2019: 48).

Según un informe de la CEPAL, la experiencia de uso de las tecnologías varía de acuerdo con la edad, el sexo y el nivel educativo:

La población joven muestra mayores logros en las competencias cognitivas y en las relacionadas con el mundo del trabajo. El nivel educativo general desempeña un papel importante en la adquisición de este tipo de habilidades y existe una clara brecha entre los logros de los hombres y de las mujeres (CEPAL, 2021: 36).

Selwyn (2010), en referencia a la brecha de acceso, incluye la dimensión de cambio y evolución tecnológica visible a través de la convergencia de plataformas y la diversidad de modos de conexión a internet, que varían en velocidad y calidad en el flujo de datos y condicionan los usos y actividades a los que se comprometen los individuos. Por otro lado, en referencia a la brecha de uso, hace foco en las habilidades cada vez más complejas para utilizar diversas configuraciones de las TIC que cambian constantemente y en las múltiples alfabetizaciones que estas demandan. Asimismo, expresa que los beneficios del acceso a las TIC no son automáticos y que, sin una mejora en las condiciones sociales y en la calidad de vida de las personas, las posibilidades de uso significativo de las TIC son escasas o nulas. En este sentido, se constituye una jerarquía de acceso a diversas formas de tecnología en múltiples contextos y diversos niveles de participación y consecuencias.-

Considerar las diferencias en el acceso, el uso y la apropiación permite visibilizar las desigualdades sociales en relación a las oportunidades para aprovechar las TIC; por eso, algunos autores prefieren hablar de *inclusión digital*. Esta se define como “el conjunto de políticas públicas relacionadas con la construcción, administración, expansión, ofrecimiento de contenidos y desarrollo de capacidades locales en las redes digitales públicas, en cada país y en la región” (Lago Martínez, 2012, citada en Amado y Gala, 2019: 49).

En 2005, en lo que respecta a políticas públicas, Robinson define la inclusión digital:

relacionadas con la construcción, administración, expansión, ofrecimiento de contenidos y desarrollo de capacidades locales en las redes digitales públicas, alámbricas e inalámbricas, en cada país y en la región entera. Incluye las garantías de privacidad y seguridad ejercidas de manera equitativa

para todos. Abarca el adiestramiento y el incentivo para desarrollar herramientas nuevas (como software de fuente abierta, por ejemplo) (Robinson, 2005, citada en Amado y Gala, 2019: 19).

En 2009, Rivoir afirma que es importante “dar prioridad a la apropiación de las TIC, atender las necesidades de las comunidades y hacer hincapié en la generación de contenidos, conocimientos y capacidades de las personas para su uso” (Rivoir, 2009, citada en Amado y Gala, 2019: 50).

García Canclini afirma que es necesario estudiar las diferencias que genera la brecha digital en lo que respecta a la productividad y los ingresos laborales, el acceso a los mercados, y las oportunidades de participación ciudadana activa; pero:

A la vez, es necesario educar para la multiculturalidad, o mejor para la interculturalidad. Una interculturalidad que propicie la continuidad de pertenencias étnicas, grupales y nacionales, junto con el acceso fluido a los repertorios transnacionales difundidos por los medios urbanos y masivos de comunicación. La conjunción de pantallas televisivas, computadoras y videojuegos está familiarizando a las nuevas generaciones con los modos digitales de experimentar el mundo, con estilos y ritmos de innovación propios de esas redes, y con la conciencia de pertenecer a una región más amplia que el propio país, un tiempo en el que se interconectan por historias distintas. Conocer implica socializarse en el aprendizaje de las diferencias, en el discurso y la práctica de los derechos humanos interculturales (García Canclini, 2004: 190).

En esta misma línea, Srnicek (2018) pone en tensión el debate sobre la relación de las tecnologías emergentes y las tendencias económicas, y advierte sobre el riesgo de no interpelar a las plataformas digitales, muchas veces “implicadas en un sistema de explotación, exclusión y competencia”, para pensar y desarrollar políticas que transformen la sociedad.

Bajo la noción de *inclusión digital*, se pone en el centro la preocupación por el diseño de políticas públicas que permitan definir acciones de cooperación y promuevan marcos de referencia que apunten a atender las desigualdades preexistentes y las asimetrías que se construyen en la cultura digital (etarias, geográficas, socioeconómicas o de género); a reducir múltiples brechas vinculadas a las TIC (acceso, uso, formación, apropiación, innovación y empleo), y a fortalecer dinámicas de formación de habilidades y usos diferenciados, formación profesional y contenidos de calidad para promover una ciudadanía digital. La digitalización diluye lo material, lo transforma en ligero, nómada, reproducible, transferible, habilitando nuevas formas de circulación de la cultura y dando lugar a una desterritorialización de los materiales y entornos virtuales. Esta característica propia de los medios digitales se ve intensificada en los procesos de aceleración de la cultura digital que, además, en su gran mayoría, está conformada por intereses de corporaciones privadas que intervienen en las decisiones sobre la inversión en servicios de conectividad y plataformas de creación de contenidos. En este sentido, resulta imperioso reconocer el valor significativo de los marcos legislativos para establecer condiciones de posibilidad y asegurar el acceso a bienes y servicios digitales, el derecho al acceso a la información, el derecho a la libre expresión, el respeto por la privacidad y el manejo de datos. Asimismo, es preciso asegurar la creación de nuevas oportunidades para producir en el entorno digital respetando la diversidad y visibilizando particularidades propias de etnias, grupos, culturas o lenguas minoritarias. Es necesario asegurar el compromiso entre gobiernos, sector privado y organizaciones de la sociedad civil para que las lógicas de mercado no sean las que definan unidireccionalmente las dinámicas de inclusión digital.

Desde la política pública, “además de considerar las tecnologías digitales en las políticas sociales, se deben incorporar metas de inclusión en las políticas digitales y de inversión en nuevas tecnologías” (CEPAL, 2021: 47). Reducir las brechas digitales y asegurar la participación equitativa en la cultura digital implica garantizar el acceso y el uso de las tecnologías digitales; implementar estrategias articu-

ladas en lo digital, lo social y lo económico; formar en habilidades digitales, tanto en la educación formal como no formal (Segura, 2021). En este sentido, sostenemos que la educación —desde un enfoque de derecho— contribuye a abordar de manera multidimensional las brechas al reconocer el indiscutible valor que tiene en dinámicas de inclusión social, democratización del conocimiento y desarrollo de las nuevas generaciones.

## **2.2. Breve referencia a la agenda de la política digital de América y Argentina**

A nivel regional, desde 2003 los países de América Latina y el Caribe iniciaron, junto a la CEPAL, un proceso de diálogo que ha avanzado a lo largo de los años en la definición de una agenda digital que incluye la aprobación de planes de acción que se van redefiniendo y actualizando con los años<sup>2</sup>. En noviembre de 2020 —en plena pandemia— se llevó a cabo la Séptima Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe; en este marco, se aprobó la Agenda Digital para América Latina y el Caribe con miras al año 2022 (eLAC2022). Entre otros, algunos de sus objetivos abordan la necesidad de incorporar habilidades digitales y competencias en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; el uso innovador, ético, seguro y responsable de las TIC, asegurando el pleno acceso y uso desde un enfoque inclusivo; el desarrollo de estándares de accesibilidad digital; la capacitación a los trabajadores considerando las necesidades individuales y locales, y las demandas del mercado laboral y la actualización de las políticas laborales.

A nivel nacional, desde 2003, Argentina viene trabajando en una Agenda Digital como política de Estado a partir de tres ejes: soberanía, desarrollo e inclusión. Desde un enfoque de derecho, se concibe a la persona como centro de la Sociedad de la Información y del Conocimiento y, en ese sentido, se busca maximizar el acceso, el uso y la apropiación de las TIC para democratizar la información y la comunicación, profundizar la inclusión y fomentar el desarrollo educativo, económico y social. Asimismo, Argentina se ha adherido a la Declaración de la Reunión Ministerial de Economía Digital de la OCDE —suscripta en la ciudad de Cancún de los Estados Unidos Mexicanos en 2016—, en la cual los ministros y representantes de la Unión Europea y de otros 41 países se comprometieron a trabajar en conjunto para preservar la apertura de internet, disminuir las brechas digitales, promover las habilidades digitales y profundizar el potencial de la economía digital. Desde 2020, a través de su sitio web, el gobierno argentino ofrece un espacio destinado a Gobierno Abierto y País Digital<sup>3</sup> en el que se incluyen programas para garantizar el acceso universal a las nuevas tecnologías, al derecho a la información y a nuevas habilidades digitales como parte de una política integral de inclusión.

A pesar de los esfuerzos en el diseño de políticas públicas y la implementación de programas orientados a dar respuesta a la brecha digital, los datos recogidos a partir de distintas investigaciones y encuestas revelan que existen marcadas desigualdades en lo que respecta al acceso a dispositivos, tipos de dispositivos, acceso a internet, competencias en el uso y apropiación de las TIC según la zona geográfica, la edad, el género, el nivel educativo, el nivel socioeconómico, el idioma y la diversidad cultural, entre las variables más destacadas. En este sentido, es importante contar con datos actualizados sobre el acceso y el uso por parte de la población para diseñar políticas públicas inclusivas y comprender el contexto económico, político y social. La pandemia desafió a las sociedades a continuar con muchas de sus actividades de manera remota exigiendo un intenso uso de las redes de telecomunicaciones.

<sup>2</sup> Plan de Acción sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe en 2005 (eLAC2007), Plan de Acción eLAC2010 en 2008, eLAC2015 en 2010, la Agenda Digital para América Latina y el Caribe (eLAC2018) en 2015 y la Agenda Digital eLAC2020 en 2018.

<sup>3</sup> Acceso a la página web de Gobierno Abierto y País Digital: <https://www.argentina.gob.ar/jefatura/innovacion-publica/gobierno-abierto-y-pais-digital>

En Argentina, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) lleva adelante una Encuesta Permanente de Hogares en la que se administra el Módulo de Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (MAUTIC) cuyo objetivo es relevar anualmente las características de acceso a computadora e internet, así como también de uso de telefonía móvil por parte de la ciudadanía. Si bien se indaga en variables acotadas, los datos recogidos permiten visibilizar la penetración de las tecnologías de la conectividad.

Según el informe del INDEC (2020), en Argentina, 88 de cada 100 personas usan teléfono celular y 85 de cada 100, internet. En 2017 este indicador fue de 81,2 para personas que emplean teléfono celular y 74,3 para personas que utilizan internet. Casi no se registran diferencias entre el acceso de los hogares a internet y a computadoras en aglomerados de 500.000 o más habitantes, y aquellos de menos de 500.000. De acuerdo a este relevamiento, en 2020 la diferencia entre hogares que acceden a internet y hogares que acceden a computadoras fue de 26 puntos porcentuales. En 2019 este indicador fue de 22 puntos y en 2018, de 17,3 puntos. En relación a 2019, tomando el total de aglomerados urbanos, se observa un incremento en el acceso a internet en los hogares urbanos (7 puntos porcentuales más), como también en el acceso a computadoras (3 puntos porcentuales más).

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los datos muestran que, en 2020, el 82,8% de los hogares tuvo acceso a computadora y el 96% a internet, posicionándose como el distrito con mayor acceso en el país. En relación al uso en personas mayores de 4 años se observó que el 92,2% tuvo acceso a internet, el 65,9% tuvo acceso a computadora y el 93,1%, a telefonía móvil. Existe paridad de género en relación al acceso a estas tecnologías (85,7 varones, 85,3 mujeres), pero la edad y el nivel de instrucción alcanzado muestran variaciones.

Se registra el mayor uso de Internet en los grupos comprendidos entre los 13 y los 29 años, más de 94 de cada 100 personas de esas edades lo utilizan (entre el 93,9% y 95,3% de la población). El teléfono móvil resulta ser la tecnología de uso más extendida para la población joven y adulta. Utilizan el celular entre el 96% y el 96,6% de las personas de 18 a 64 años y el 71% de la población de más de 64 años. En la mayoría de los grupos de edad (18 años y más) se utiliza más el teléfono móvil que la computadora e Internet.

[...]

Los mayores usos de las tres tecnologías indagadas se observan en la población residente en hogares urbanos que alcanza el nivel superior y universitario (completo o incompleto). Esta tendencia se advierte en el resumen por nivel educativo, y es más marcada en el grupo etario de 18 a 29 años. También es importante el uso de las TIC en la población que alcanza el nivel secundario (completo o incompleto) (INDEC, 2020).

### **3. Articulaciones, cooperación, flexibilización y diálogos con los diferentes actores**

#### **3.1. El contexto del desarrollo de la COVID-19 en Argentina**

Desde que se identificó el primer caso de COVID-19 en la ciudad de Wuhan en diciembre de 2019, se suscitaron profundos cambios en distintas esferas de la vida pública y privada. El crecimiento exponencial de los contagios afectó a la mayoría de los países y, consecuentemente, el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoció esta enfermedad como una pandemia.

En Argentina se detectó el primer caso de COVID-19 el 3 de marzo de 2020; desde entonces, se ha registrado una serie de sucesos inéditos que impactaron radicalmente en el orden de la sociedad civil

en general y del sistema educativo en particular. Específicamente para el caso educativo, solo en el transcurso de una semana, el Ministerio de Educación de la Nación pasó de limitarse a recomendar la adopción de medidas preventivas en los establecimientos educativos a suspender el dictado de clases presenciales en todos los niveles, desde el inicial al superior. Por su parte, las universidades acompañaron dichas medidas y desarrollaron distintas políticas —en el marco de su autonomía— para sostener la continuidad pedagógica.

En este contexto crítico, las universidades debieron implementar una “enseñanza remota de emergencia” (Hodges *et al.*, 2020)<sup>4</sup>. En un país donde el desarrollo de la educación a distancia (EaD) es muy incipiente, resultó un enorme desafío sostener las actividades académicas en general y de la enseñanza en particular. En consecuencia, este escenario, que ya de por sí resultaba problemático, se agravó a causa de la pandemia: fue necesario desarrollar la capacidad de decodificar el contexto en pleno movimiento y dar respuestas a situaciones completamente nuevas.

La transición de la enseñanza presencial a la enseñanza remota y el compromiso de las instituciones educativas con la continuidad pedagógica pusieron de manifiesto el lugar que las tecnologías ofrecen para mantener vínculos y diseñar propuestas de enseñanza en múltiples entornos digitales. Sin embargo, este desafío ha puesto de manifiesto las desigualdades y las asimetrías preexistentes que reconocen el modo complejo en el que las brechas digitales de género, generacionales, de acceso, uso y apropiación se articulan con dimensiones políticas, económicas, culturales, sociales y éticas.

### **3.2. Las acciones desarrolladas por el gobierno nacional en materia de políticas educativas**

Con el fin de atenuar los impactos negativos de esta enseñanza remota de emergencia, el gobierno nacional desarrolló diversas políticas. A continuación, se destacan las más relevantes.

En primer lugar, en abril de 2020, el Ministerio de Educación de la Nación (2020) y el Ente Nacional de Comunicaciones (2020) firmaron un acuerdo con las empresas de telefonía celular Personal, Claro y Movistar que dispuso la liberación de datos móviles para su uso en las distintas plataformas educativas de las universidades nacionales. De este modo, se procuró reducir los costos de conectividad para los estudiantes y los docentes.

En segundo lugar, el gobierno nacional creó el Programa PC-Docentes<sup>5</sup>, que consiste en una línea de créditos blandos destinados a profesores universitarios de instituciones públicas para la compra de computadoras. El programa se lanzó en agosto y estuvo coordinado por el Banco Nación y el Ministerio de Educación de la Nación. Sin embargo, resulta razonable evaluar los límites de esta intervención, ya que, durante su primera etapa de implementación, se otorgaron 25.000 créditos y, en octubre, se ejecutó una segunda etapa en la que se aprobaron otros 10.000 créditos. Al respecto, corresponde señalar que en las instituciones públicas trabajan aproximadamente 135.000 docentes universitarios.

En tercer lugar, durante el mes de septiembre, se puso en marcha el Plan de Virtualización de la Educación Superior<sup>6</sup>. Se trató de una convocatoria destinada a las universidades nacionales con el objeto

<sup>4</sup> Esta noción procura diferenciar entre las actividades de enseñanza desarrolladas en contextos normales, de aquellas actividades desplegadas en circunstancias extraordinarias, y bajo ciertas condiciones críticas como la falta de tiempo, recursos o capacitación del cuerpo académico. Asimismo, el carácter de “emergencia” de la noción resalta el hecho de que estas actividades no respondieron a una política establecida o planificada de antemano, sino que surgieron como una respuesta improvisada frente al contexto.

<sup>5</sup> Ver detalles del Programa en: <https://www.bna.com.ar/Personas/ProgramaPCDocentes/ProgramaPCDocentesUniversitarios>.

<sup>6</sup> Res. MEN N° 113/20.

de acompañarlas en la adecuación de los procesos docentes y administrativos durante el contexto de la pandemia. En el marco de esta convocatoria, las universidades nacionales y provinciales, y el Consejo Interuniversitario Nacional pudieron presentar planes de mejora y obtener financiamiento por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Este plan reconoce amplias actividades plausibles de ser financiadas, tales como el fortalecimiento para el desarrollo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en entornos virtuales, el fortalecimiento de proyectos de seguimiento y tutorías, el fortalecimiento de las herramientas tecnológicas para la inclusión y adecuaciones edilicias.

En noviembre de 2020, las mejoras relativas de las condiciones epidemiológicas motivaron que el gobierno nacional autorizara el retorno gradual y escalonado de las actividades académicas y administrativas en las instituciones universitarias públicas y privadas<sup>7</sup>. El texto normativo recupera el *Protocolo marco y lineamientos generales para el retorno a las actividades académicas presenciales en las universidades e institutos universitarios*, que había sido aprobado por el Ministerio de Educación Nacional el 8 de agosto de 2020<sup>8</sup> y, a su vez, establece que la efectiva reanudación de las actividades académicas presenciales en las universidades deberá contar con la autorización de los gobiernos provinciales. Desde entonces, las universidades fueron reanudando algunas actividades administrativas de forma presencial y, en menor medida, ciertas asignaturas cuyo carácter predominantemente práctico había imposibilitado su dictado de forma remota.

No obstante, y pese a los esfuerzos del gobierno nacional y de las instituciones, el escenario actual resulta crítico, ya que el país se encuentra atravesando una profunda crisis social y económica donde se registró una caída anual del 10,2% del PBI (durante el tercer trimestre de 2020, en relación con el año anterior) (INDEC, 2020b). Este panorama de recesión económica tuvo su particular impacto en el sistema universitario, donde el presupuesto universitario del año 2020 registró un descenso real, ya que, a causa de la pandemia, se prorrogó el presupuesto 2019, pero sin contemplar la información acumulada durante el año anterior.

Además de lo recién mencionado, durante 2021, la pandemia continuó afectando de manera crítica al país en el marco de la “segunda ola de coronavirus en Argentina” registrando un incremento significativo de los casos durante los meses de mayo y junio. Por lo tanto, frente a la inminente continuidad de la enseñanza remota de emergencia, durante el año 2021 el problema de la conectividad y sus costos estuvo presente en la paritaria nacional docente; aunque el monto resulta insuficiente para costear un servicio de internet, constituye un reconocimiento público de una de las problemáticas emergentes de la profesión académica durante este periodo de emergencia.

## **4. La situación en la UBA: puntos de partida y las principales políticas académicas**

### **4.1. La dimensión institucional**

La UBA es una universidad pública, masiva y gratuita, caracterizada por la calidad académica en sus más de 100 carreras de grado y más de 450 carreras de posgrado. Está integrada aproximadamente por 340.000 estudiantes, 23.000 docentes y 13.000 trabajadores no docentes. Sus actividades académicas se encuentran repartidas entre 13 facultades, 1 Ciclo Básico Común (CBC), 6 escuelas secundarias, más de 60 centros de investigación y 6 hospitales públicos con diferentes especialidades. A lo

<sup>7</sup> Decisión Administrativa N° 1995/20.

<sup>8</sup> Res. MEN. N° 1084/20.

largo de la historia ha sostenido un fuerte compromiso con la excelencia basada en la innovación y la mejora continua de la educación universitaria.

Al decretarse el cierre de los edificios de las instituciones educativas en marzo de 2020, resultó fundamental la experiencia y la amplia investigación en el campo de la educación a distancia, la existencia del Centro en Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) —fundado en 2008 con el objetivo de crear un espacio dedicado a trabajar con y para el claustro docente en los desafíos que plantea la incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria y llevar adelante un trabajo articulado con las distintas unidades académicas— y el Programa UBATIC —que desde 2011 otorga fondos concursables para la presentación de proyectos educativos bianuales que fomenten la integración de las tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza—. También fue clave la inversión en infraestructura durante la última década y su ubicación geográfica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que posee una alta penetración tecnológica tanto en cantidad de hogares y personas con acceso a computadoras y teléfono celular como conexión a internet. Sin embargo, dada la masividad y la diversidad de la universidad, cabe reconocer que nos enfrentamos a desafíos que abarcan dimensiones éticas, sociales, tecnológicas y pedagógicas en momentos extraordinarios que requerían medidas excepcionales. El contexto de pandemia puso nuevamente en el centro del debate el tema de la brecha digital y su impacto en la continuidad pedagógica.

A fin de diagnosticar el estado de situación en la UBA, se realizó un conjunto de encuestas a distintos actores que forman parte de la comunidad universitaria (más adelante nos referiremos a ellas como “Encuestas UBA 2020-2021”). Al ser la primera vez que se publican los resultados de este estudio, a continuación, se presenta su diseño metodológico.

a) Entrevistas y encuestas a los secretarios académicos. Se realizaron entrevistas y se aplicaron dos encuestas de carácter censal a los 14 secretarios académicos de las unidades académicas de la universidad (13 facultades y el Ciclo Básico Común). En primer lugar, en marzo de 2020, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los 14 secretarios académicos con el fin de relevar el estado de situación de cada unidad académica y sus necesidades institucionales para afrontar el escenario de emergencia. En segundo lugar, en noviembre de 2021, se realizó una encuesta en línea y autoadministrada de carácter censal que fue respondida por los 14 secretarios académicos. En esta oportunidad se les consultó acerca de las políticas institucionales desarrolladas para sostener las actividades académicas durante el primer cuatrimestre de 2020. Finalmente, en junio de 2021, se realizó una segunda encuesta de iguales condiciones a la anterior que indagó sobre la experiencia institucional durante 2021.

b) Encuesta a estudiantes de carreras de grado. En mayo de 2020 se aplicó una encuesta semiestructurada en línea y autoadministrada a una muestra semiprobabilística de estudiantes de carreras de grado de la universidad. Respondieron 3.498 estudiantes y se estimó un error muestral del 1,7%. El instrumento abordó múltiples dimensiones, como las condiciones socioambientales, la situación laboral y la trayectoria académica en general, entre otras. Sin embargo, en lo que respecta a este artículo, se analizarán únicamente los resultados relativos al grado de disponibilidad de recursos tecnológicos para poder cursar las asignaturas en entornos virtuales. La información se presenta de forma agregada para el conjunto de la universidad.

c) Encuesta a docentes de carreras de grado. En agosto de 2020 se aplicó una encuesta semiestructurada en línea y autoadministrada a una muestra semiprobabilística de docentes de carreras de grado de la universidad. Respondieron 4.287 docentes y se estimó un error muestral del 1,4%. Este instrumento abordó diversas dimensiones relativas a la función de enseñanza y a los perfiles del cuerpo académico, tales como la disponibilidad de recursos tecnológicos, su formación pedagógica previa, o los

usos y grados de apropiación de dichas tecnologías para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales, entre otras dimensiones. La información se presenta de forma agregada para el conjunto de la universidad.

#### **4.2. Las políticas institucionales para desarrollar una enseñanza remota de emergencia desde la mirada de las autoridades académicas**

Desde el inicio de la pandemia hasta mediados de junio de 2021 se realizaron tres consultas formales a los secretarios académicos de las facultades y del CBC, en las que se relevaron diversos aspectos relativos a las condiciones institucionales, la programación de la enseñanza durante el periodo de emergencia, y la evaluación holística y la proyección de la experiencia.

En referencia a la situación inicial de las facultades para afrontar el escenario de emergencia, contaban con escasa experiencia en el dictado a distancia de cursos de grado y de posgrado. La mayoría no había dictado ningún curso en el nivel de grado y pregrado; solo algunas facultades, como Ciencias Económicas y Ciencias Sociales, registraban valores más altos (ver Tabla 1).

**TABLA 1. Asignaturas de grado o pregrado que dictaban cursos de forma virtual antes de la pandemia**

<b>Facultad</b>	<b>Porcentaje de asignaturas que dictaban cursos virtuales antes de la pandemia</b>
Ciencias Económicas	Entre el 20% y el 39%
Ciencias Sociales	
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	Entre el 1% y el 19%
Farmacia y Bioquímica	
Psicología	
Agronomía	Ninguna asignatura se dictaba de forma virtual
Ciclo Básico Común	
Ciencias Exactas y Naturales	
Ciencias Veterinarias	
Derecho	
Filosofía y Letras	
Ingeniería	
Medicina	
Odontología	

Asimismo, las primeras impresiones de las autoridades relevadas en las entrevistas iniciales de marzo de 2020 estuvieron marcadas por preocupaciones sobre cómo asegurar la continuidad de las actividades de enseñanza en entornos virtuales. En aquella oportunidad, los secretarios tendieron a identificar las siguientes dificultades o limitaciones:

- Insuficiente disponibilidad de recursos e infraestructura tecnológica en la facultad.
- Insuficiente disponibilidad de recursos tecnológicos y de conectividad por parte de docentes y estudiantes.

- Insuficiente formación pedagógica en la integración de tecnologías digitales en la enseñanza del cuerpo docente.
- Dificultad para enseñar virtualmente ciertas asignaturas predominantemente prácticas.
- Dificultad para asegurar la identidad de los estudiantes durante las instancias de evaluación y acreditación de aprendizajes.
- Resistencia de algunos docentes de ofrecer su materia a distancia.

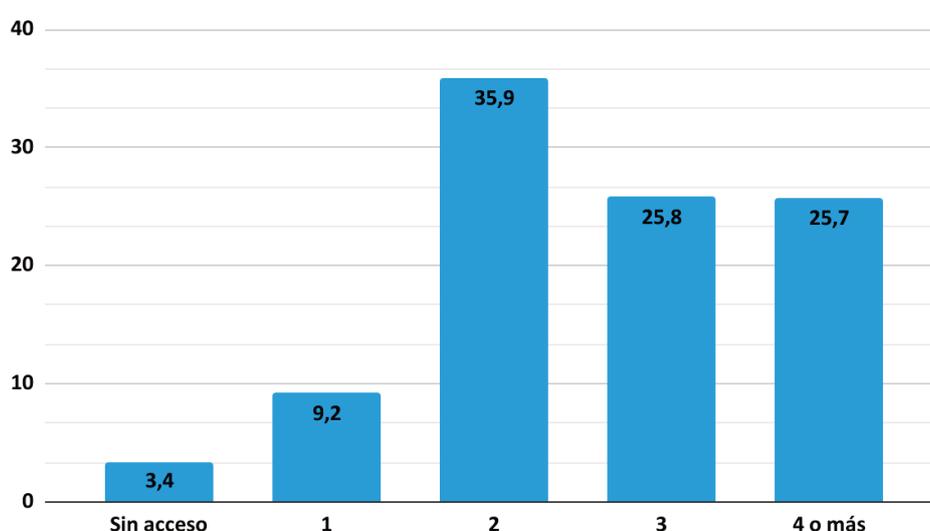
Las limitaciones identificadas reconocen el análisis de un contexto incierto y las múltiples brechas de acceso y uso a las que dar respuesta, y cruzan la compleja tarea de tomar decisiones inclusivas. Reconociendo que la gestión implica la toma de decisiones informada, la Secretaría de Asuntos Académicos—en sintonía con el trabajo articulado con las distintas unidades académicas— lideró la producción de diversos documentos con el objetivo de dar un respaldo pedagógico y normativo a la toma de decisiones en el ámbito de la gestión académica. La serie titulada *Documentos para la gestión académica en el contexto de la emergencia COVID-19*<sup>9</sup> integra temáticas para pensar escenarios para la administración de exámenes finales, lineamientos para la evaluación final no presencial, estrategias para evitar el plagio en las producciones escritas de los estudiantes y alternativas para el regreso gradual a la presencialidad. Todos los documentos se presentan como una invitación a reflexionar críticamente sobre el contexto, repensar la universidad pública y contribuir a un proceso continuo de revisiones y actualizaciones que aseguren su excelencia.

Pese a los obstáculos identificados, todas las unidades académicas pudieron desarrollar una enseñanza remota de emergencia y desplegar una serie de políticas cuyas características serán abordadas más adelante.

### 4.3. La situación inicial de los estudiantes de grado en la UBA

En la Encuesta UBA 2020-2021, se observa un escenario inicial muy favorable: el 99% de los estudiantes contaba con conectividad por banda ancha; el 96,6% tenía acceso a, al menos, una computadora personal o de escrito, y la gran mayoría contaba con más de un dispositivo en su hogar (ver Gráfico 1).

**GRÁFICO 1. Distribución porcentual de estudiantes UBA según cantidad de computadoras en su hogar en 2020**



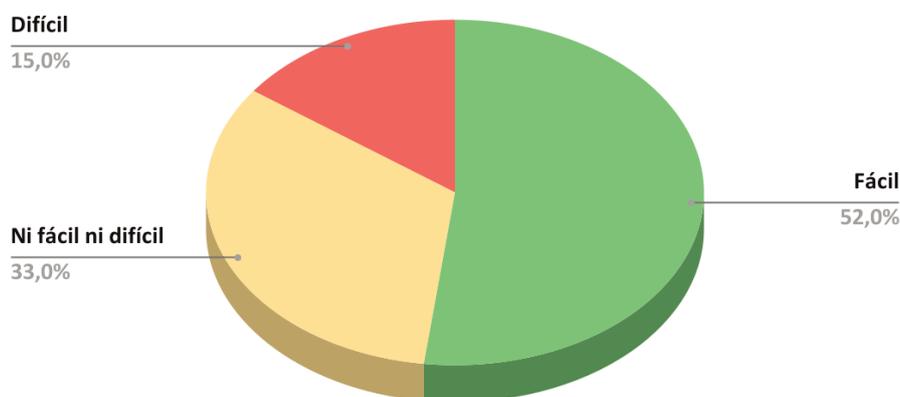
Fuente: Encuesta UBA 2020-2021.

<sup>9</sup> Los documentos que integran esta serie están disponibles en <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-doc-para-la-gestion-academica/>.

Estos datos se corresponden con los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares administrada por el INDEC (2020), mencionada anteriormente. Sin embargo, cuando se pide a los estudiantes que identifiquen cuáles han sido las mayores desventajas de la cursada virtual, la mayoría eligió, como dificultad recurrente, la calidad de conectividad y la saturación del sistema para poder acceder a los contenidos digitales. Tener acceso a dispositivos y conectividad no garantiza su calidad ni la estabilidad de la diversidad de modos de conexión a internet (banda ancha, wifi, paquete de datos, etc.), que varían en velocidad y calidad (Selwyn, 2010). “Para los estudiantes con acceso de calidad a internet y que viven en entornos con mayores habilidades digitales, esta crisis puede ser una oportunidad para continuar, e incluso mejorar sus aprendizajes, dado el gran potencial de los recursos virtuales” (CEPAL, 2021: 35).

Por otro lado, al indagar sobre cómo los estudiantes percibieron el grado de dificultad para seguir la propuesta educativa en entornos digitales, el 52% manifestó que le resultó “fácil” aprender a utilizar los entornos virtuales de cursada; en contraste, solo el 15% manifestó que le resultó “difícil” (ver Gráfico 2).

**GRÁFICO 2. Distribución porcentual de estudiantes según su evaluación del grado de dificultad de uso en los entornos virtuales de la cursada (2020)**



Fuente: Encuesta UBA 2020-2021.

La percepción de los estudiantes sobre la dificultad o no de los entornos virtuales nos asegura que, en el contexto de emergencia, pudieron continuar con su formación. Sin embargo, nos abre muchos interrogantes en términos de los múltiples factores que pueden estar confluyendo en esta percepción.

Nos preguntamos por las habilidades y competencias necesarias para llevar adelante el aprendizaje a distancia en los entornos digitales. Las investigaciones dan testimonio de una amplia diversidad de factores que influyen en el modo en el que los jóvenes hacen uso de los medios digitales para potenciar sus aprendizajes, y existe una brecha entre los usos que se realizan en el ámbito académico y el que despliegan en el ámbito privado y social. En este sentido, estudios etnográficos sobre la participación de los jóvenes en los medios digitales (Esteban-Guitart *et al.*, 2020) identifican tres tipos de participación:

- “Pasar el tiempo” en actividades de producción e intercambio entre pares con el objetivo de mantener fluidos intercambios y construir vínculos con otros.
- Búsqueda y manejo de contenidos en la red relacionados con intereses personales.
- Utilización de medios para especializarse en la creación de contenidos, recursos, espacios con reglas propias con base en objetivos compartidos en una determinada comunidad.

Estos tipos de participación promueven aprendizajes en red, pero no se desarrollan por el mero hecho de tener acceso a dispositivos y conectividad; varían según género, edad, nivel socioeconómico y nivel educativo. Es posible utilizar los estudios sobre los tipos de participación como un marco heurístico para diseñar propuestas de enseñanza que utilicen medios digitales, pero entendiendo que se requiere del diseño de ecologías situadas y distribuidas que reconozcan, legitimen y fomenten los intereses e identidades de los estudiantes, e inviten a la participación activa a través de procesos de codiseño para compartir objetivos y actividades de aprendizaje (Esteban-Guitart *et al.*, 2020).

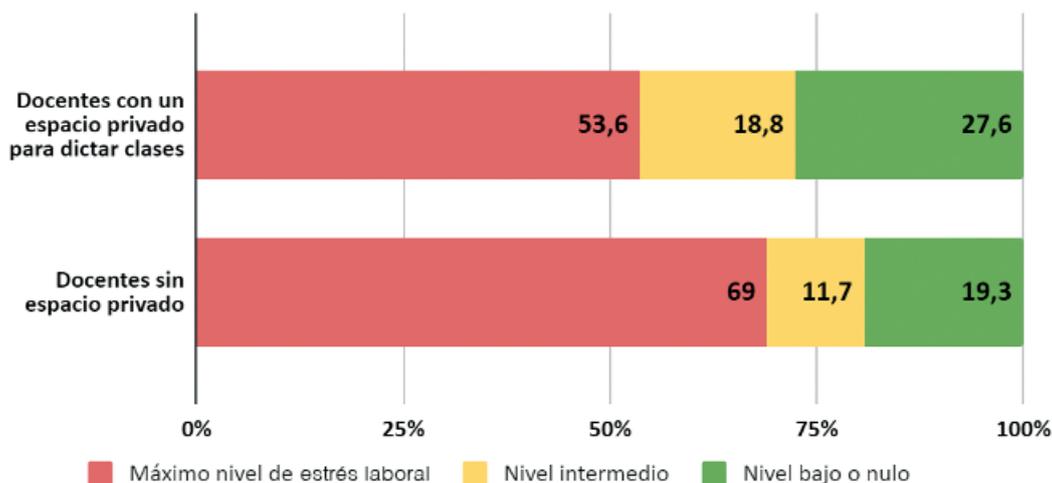
Los resultados obtenidos a partir de la indagación sobre las ventajas que los estudiantes han identificado como recurrentes muestran que la oportunidad de continuar los estudios es uno de los indicadores más valiosos. Además, valoran la posibilidad de organizar el tiempo, poder repetir y revisar clases grabadas, y la disponibilidad del material. Podríamos inferir que estas ventajas garantizan la autonomía y responsabilidad para organizar sus estudios a distancia. Pero sabemos que la transición de la presencialidad a la educación remota requiere habilidades diferenciadas por parte de los estudiantes. Por este motivo, desde la Secretaría de Asuntos Académicos, se ofreció un documento titulado *Recomendaciones para estudiar en la virtualidad en tiempos de pandemia* (Soletic, 2020). Esta acción se complementa con las diversas acciones que han implementado las distintas unidades académicas de la universidad.

#### 4.4. La situación de los docentes de carreras de grado de la UBA

La Encuesta UBA 2020-2021 muestra que, desde el inicio de la pandemia, los docentes de la universidad presentaban una situación relativamente favorable: el 98% tenía acceso a conectividad por banda ancha y también contaba con una computadora de escritorio o portátil. Esto se corresponde con los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares administrada por el INDEC (2020).

Sin embargo, uno de los inconvenientes de la tarea de desarrollar una enseñanza remota de emergencia se vincula con factores habitacionales; de hecho, el 33% de los docentes manifestó que no contaba con un espacio privado para desarrollar su labor. Es posible suponer que esto repercutió negativamente, ya que se advierte una correlación entre el factor habitacional y los niveles de estrés laboral manifestados por el cuerpo académico (ver Gráfico 3).

**GRÁFICO 3. Distribución porcentual de docentes UBA con y sin espacio privado para dictar clase y sus niveles de estrés laboral en 2020**



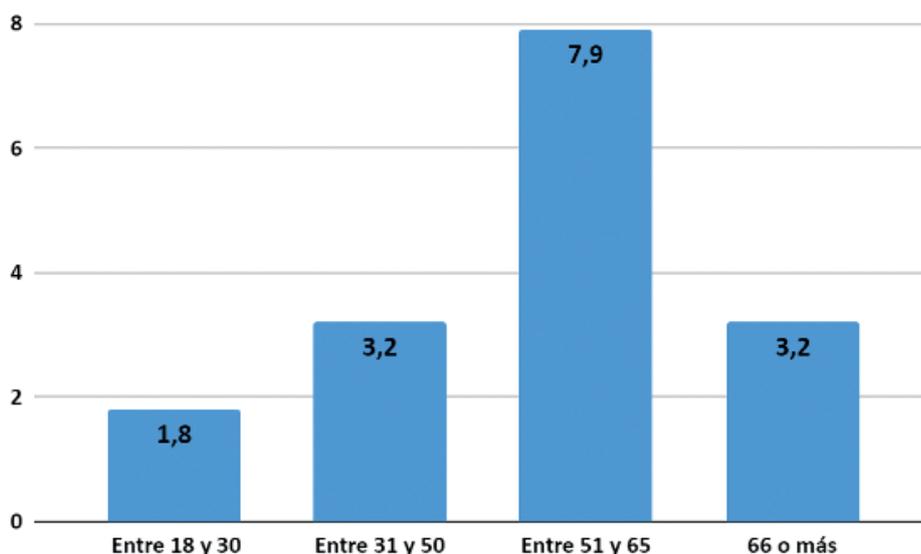
Fuente: Encuesta UBA 2020-2021.

Antes de la pandemia, el desarrollo de la educación a distancia en Argentina era muy incipiente. Según el Anuario Estadístico Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias, en 2019, solo el 5,6% de los títulos universitarios de grado correspondían a carreras de educación a distancia.

Razonablemente, los resultados de la encuesta a docentes de la universidad reflejan este incipiente escenario: en primer lugar, se observa que el 15% de los docentes acreditaba algún tipo de formación pedagógica (título de profesor de grado o posgrado, carrera docente o cursos de formación docente) y solo el 4,5% respondió que durante el mes de agosto de 2020 se encontraba cursando o había completado algún tramo de formación específica en tecnología educativa (por ejemplo, el posgrado en tecnología educativa, cursos de formación específica ofertados por el Citep, las unidades académicas u otros organismos públicos o privados). “Dentro de la inmensa cantidad de profesores que desarrollaron las actividades de enseñanza, se identificaron importantes disparidades en el manejo de las herramientas tecnológicas, así como en la formación pedagógica para el diseño y desarrollo de propuestas formativas de EaD” (Nosiglia, 2020: 70). Como hemos señalado previamente, es relevante que los docentes desarrollen competencias específicas para la enseñanza con tecnologías digitales.

Por otro lado, también se observaron algunas diferencias en los niveles de participación en instancias de capacitación según su edad: los docentes correspondientes a la franja de 51-65 años de edad registraron los mayores niveles de participación en instancias de formación específica en tecnología educativa (ver Gráfico 4). Resulta razonable suponer que este grupo etario —correspondiente a una generación que debió adaptarse a los acelerados cambios tecnológicos de la última década del siglo XXI— se haya mostrado más proclive a acudir a instancias formales de capacitación que le brinden herramientas para volver a adaptarse a la reconfiguración de su trabajo docente.

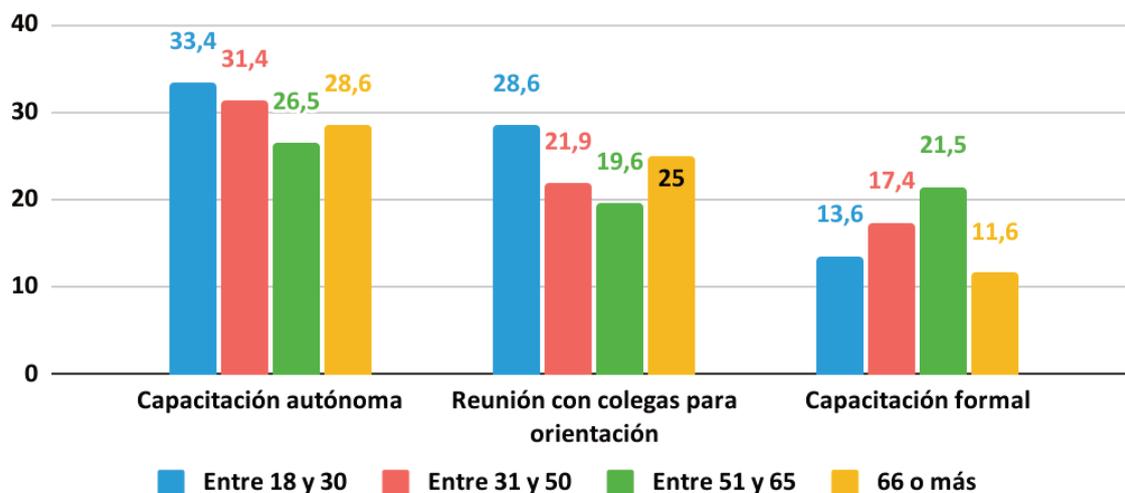
**GRÁFICO 4. Porcentaje de docentes UBA con formación específica en tecnología educativa según franja etaria (2020)**



Fuente: Encuesta UBA 2020-2021.

En contraste, los docentes más jóvenes —que se criaron en el seno de la denominada “sociedad del conocimiento” y están más familiarizados con consumos y hábitos de la cultura digital— se inclinaron por acciones informales de capacitación tales como la visualización de tutoriales en internet o conversaciones con colegas (ver Gráfico 5).

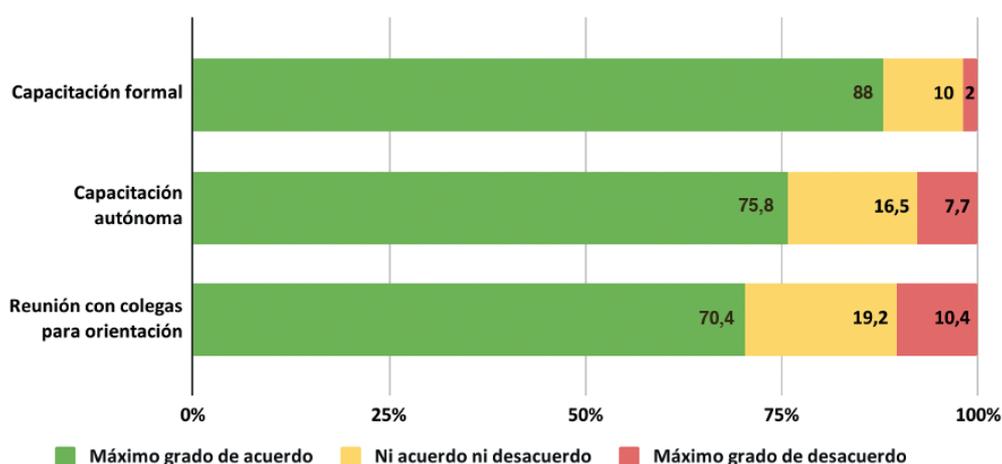
**GRÁFICO 5. Distribución porcentual de docentes UBA por franja etaria según el modo de prepararse para virtualizar su materia (2020)**



Fuente: Encuesta UBA 2020-2021.

Por último, se advierte una correlación positiva entre los niveles de participación de los docentes en instancias formales de capacitación y sus percepciones respecto a la mejora de sus competencias como docentes en entornos virtuales. De hecho, el 88% de los que se capacitaron formalmente manifestaron que aprendieron a utilizar recursos digitales y que podrán utilizarlos en futuras cursadas virtuales o presenciales (ver Gráfico 6).

**GRÁFICO 6. Distribución porcentual de docentes UBA según su preparación para la virtualización y su grado de acuerdo con la afirmación “he aprendido y voy a implementar varios recursos digitales en mi propuesta de enseñanza” (2020)**



Fuente: Encuesta UBA 2020-2021.

En síntesis, puede advertirse que el punto de partida de los docentes de la UBA estuvo signado por niveles escasos de formación previa y específica en tecnología educativa, cuestión que se condice con el incipiente desarrollo de la educación a distancia en Argentina. No obstante, la mayoría de los docentes encuestados optaron por diversas estrategias —formales o informales— de capacitación, que guarda-

ron cierta correlación con su pertenencia a ciertas franjas etarias. Ahora bien, se destaca que la enorme mayoría (el 76,2%) manifestó positivamente que durante este periodo de emergencia aprendió a utilizar recursos y plataformas digitales, y que se encuentra en condiciones de apropiarse de dichos recursos y utilizarlos en futuras cursadas presenciales o virtuales. Cabe destacar que dicho porcentaje ha sido mayor entre el grupo de docentes que optó por participar en instancias formales de capacitación ofertadas por el Citep o las facultades.

Al igual que para las autoridades de las unidades académicas, la Secretaría de Asuntos Académicos lideró la producción de una serie de documentos para el apoyo a los docentes en la transición de la enseñanza presencial a la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia. La serie titulada *Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas* incluye los siguientes documentos<sup>10</sup>:

- “Enseñanza sin presencialidad: algunas notas para una situación no esperada”
- “Recomendaciones para el diseño de la enseñanza en la virtualidad”
- “Uso de contenidos protegidos por derechos de autor en clases virtuales”
- “Alternativas para la evaluación en los formatos no presenciales”
- “Recomendaciones para estudiar en la virtualidad en tiempos de pandemia”
- “¿Gobierno del miedo o democracia?”
- “Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes”
- “Diseño de exámenes con ítems de respuesta cerrada”
- “Diseño de exámenes escritos, con ítems de respuesta abierta”
- “La calidad de la enseñanza en tiempos de virtualización”
- “La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia”
- “¿Hacemos grupo?”
- “Modelos híbridos en escenarios educativos en transición”

Estos documentos fueron acompañando el pulso de las preocupaciones y desafíos a los que los docentes de la universidad se enfrentaban.

La pandemia funcionó como catalizadora de la motivación para formarse en el uso de tecnologías digitales en la enseñanza. Las instancias de formación elegidas en este contexto son percibidas como positivas de cara al futuro. Estos resultados no hacen más que mostrar lo que las investigaciones sobre brechas digitales (Selwyn, 2010) destacan al reconocer el carácter situacional de la apropiación y usos significativos de las tecnologías. El acceso a dispositivos y a la conectividad no establece una relación directa con el compromiso de uso y el desarrollo de habilidades para apropiarse de la tecnología. Cuando las tecnologías digitales se funden con los sentidos y prácticas relevantes que potencian la participación activa en la comunidad educativa es cuando tienen lugar los usos significativos. En este sentido, la tecnología digital fue la mejor manera de sostener la continuidad pedagógica a pesar de las brechas y las prácticas remediales que en muchas situaciones hubo que implementar.

#### **4.5. Las principales políticas institucionales para asegurar la continuidad pedagógica durante 2020**

Las políticas institucionales abordaron de forma prioritaria los problemas ligados a las brechas de uso y de apropiación de las tecnologías. De hecho, la mayoría de las facultades procuraron fortalecer las políticas de formación docente en tecnología educativa. Una segunda línea de acción recurrente se orientó a la adecuación de la gestión académica al nuevo contexto. En esta línea podemos mencionar

---

<sup>10</sup> Los documentos de la serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas” están disponibles en el sitio web de Citep: <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>.

la integración del sistema SIU Guaraní<sup>11</sup>, que registra las actividades de la gestión académica dentro de la universidad desde que un alumno se inscribe hasta que egresa y se conecta a la plataforma del campus virtual facilitando el acceso e identificación de los estudiantes.

Las autoridades académicas también identificaron los principales obstáculos para virtualizar la enseñanza y la evaluación durante 2020. Respecto a la enseñanza, coincidieron en que el mayor obstáculo fue el carácter predominantemente práctico de algunas materias que dificultaron su virtualización plena; en relación con la evaluación y acreditación de los aprendizajes, identificaron como principales dificultades las condiciones de masividad y la dificultad de evaluar contenidos prácticos.

Durante el periodo de emergencia, todas las unidades académicas registraron importantes avances en el desarrollo de sus políticas de enseñanza en entornos virtuales. A principios de 2020 no todas contaban con un campus virtual propio para ofrecer espacios digitales a las propuestas de enseñanza. Desde 2011 hasta 2019, los docentes de las distintas unidades académicas que quisieran disponer de un espacio digital como complemento de la enseñanza presencial podían solicitar la apertura de un aula virtual en Campus Académica, el campus virtual de Rectorado gestionado por el Citep. Sin embargo, durante los primeros meses de la pandemia, todas las unidades académicas lograron poner en marcha un campus virtual institucional y la mayoría ofreció distintas licencias de uso de *software* a sus docentes para apoyar la enseñanza virtual. La necesidad de contar con un campus virtual se instaló como prioridad para dar continuidad pedagógica y ofrecer espacios institucionales, y apoyo a docentes y estudiantes.

Durante 2021, la mejora relativa de las condiciones epidemiológicas permitió que algunas facultades volviesen a dictar presencialmente algunas asignaturas predominantemente prácticas (Agronomía, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Veterinarias, Farmacia y Bioquímica, y Odontología). Por su parte, la Facultad de Derecho comenzó a ofertar presencialmente algunas asignaturas a partir del segundo cuatrimestre de 2021. La vuelta gradual a la presencialidad se sostiene en el diseño de escenarios híbridos y decisiones condicionadas por las definiciones gubernamentales, jurisdiccionales e institucionales, según la situación epidemiológica y las condiciones sanitarias, y el estado de infraestructura, conectividad y recursos tecnológicos de cada unidad académica.

Por último, en relación a la evaluación holística de la experiencia, todas las autoridades académicas coincidieron en que los desafíos suscitados por la pandemia terminaron por configurarse como una oportunidad institucional para revisar y mejorar las prácticas de gestión académica, y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, proyectan que el futuro de la educación universitaria avanzará hacia modalidades híbridas que combinen de forma sinérgica estrategias de enseñanza presencial y a distancia. En este sentido, resulta relevante avanzar en estrategias de enseñanza que integren múltiples formatos y medios digitales “en entornos convergentes y divergentes teniendo en cuenta interrelaciones dinámicas entre el contenido, el rol de educadores y estudiantes, el aprendizaje y la interacción en narrativas de participación múltiples” (Andreoli, 2014).

## **5. El Citep, formación docente y comunidades de aprendizaje: participar y empoderar**

El Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) se fundó en el año 2008 por iniciativa de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires. Desde su creación, tuvo una clara misión: crear un espacio dedicado a trabajar con y para los docentes de la univer-

<sup>11</sup> Ver Módulo de Gestión Académica de SIU Guaraní: <https://www.siu.edu.ar/siu-guarani/>.

sidad en los desafíos que plantea la integración de las tecnologías digitales en la enseñanza del nivel superior. Con un fuerte compromiso en el diseño de propuestas que potencien prácticas de enseñanza innovadoras, el Citep ofrece distintas líneas de trabajo: asesoramiento a cátedras, departamentos y unidades académicas; desarrollo de *software* que permite a los docentes diseñar sus propias propuestas en un entorno digital con una matriz pedagógica; promoción de la innovación a través de subsidios concursables a proyectos desarrollados desde las cátedras que sugieren usos de las tecnologías situados y contextualizados; y formación y capacitación docente. El centro posee una heurística que articula el análisis de tendencias culturales y tecnológicas, reconoce la rigurosidad epistemológica y considera los desafíos didácticos. En este sentido, ha llevado adelante distintos proyectos que buscaron expandir la integración de tecnologías digitales en la enseñanza descubriendo y experimentando con múltiples formatos, lenguajes, herramientas y entornos propios de la cultura digital, y explorando el modo en el que las tecnologías se cruzan con prácticas de enseñanza innovadoras que —con una mirada crítica y reflexiva— reconocen el contexto social e institucional y la diversidad que caracteriza a la universidad.

Desde sus inicios hasta la actualidad, el centro ha ido creciendo en sus propuestas y producciones, y se ha ido posicionando hasta constituirse en un espacio de referencia para la UBA y para otras universidades nacionales e internacionales. Todas las acciones se ofrecen de manera gratuita y optativa para los más de 23.000 docentes de la universidad. En los últimos años se acercaron docentes que decodificaban un contexto cultural y tecnológico cambiante que los desafiaba a pensar en propuestas de enseñanza que implicaran a los estudiantes de manera diferente y reconociera los modos en los que las tecnologías digitales están transformando la producción del conocimiento en los distintos campos disciplinares y profesionales.

Sin lugar a dudas, el trabajo llevado a cabo por el Citep en los últimos trece años lo posicionó en mejores condiciones para dar respuesta a los nuevos desafíos que trajo aparejado el cierre de los espacios físicos de la universidad. De la misma manera, el intercambio con varios docentes que han formado parte de distintas propuestas del Citep revela con mucha fuerza que la formación en la integración de tecnologías visibilizó una brecha digital pedagógica con la irrupción de la pandemia. Aunque imprevista y disruptiva, la situación era distinta para todos; ni las instituciones estaban en la misma situación para dar respuesta a la continuidad pedagógica. En este sentido, la pandemia exigió el diseño de un plan de contingencia que reconociera el carácter excepcional de la situación, la disparidad en el manejo de herramientas digitales y estrategias de enseñanza mediada, y la urgencia de dar continuidad a las actividades formativas sin la presencia física de docentes y estudiantes en los espacios habituales y reconociendo el carácter multifacético de las propuestas de enseñanza.

### **5.1. Citep: Hitos y proyección**

A continuación, se enumeran tres hitos en clave histórica que marcan la proyección del Citep y ofrecen un abanico de distintas alternativas de formación y creación de comunidad docente.

a. Estrategias de formación inmersivas, de exploración y experimentación. El primer hito tiene lugar en 2011, año en el que se crea el Programa Virtual de Formación Docente. A la fecha de esta publicación el centro cuenta con una oferta de 40 cursos cortos (cinco semanas de duración) y tres cursos QUID con una dinámica de participación abierta y autogestiva, que procuran ser un espacio de intercambio, aprendizaje y construcción de comunidades de práctica docente (Florio *et al.*, 2019).

Las ofertas del Programa Virtual de Formación docente se pueden agrupar en tres categorías:

- Estrategias didácticas: cursos relacionados con las estrategias didácticas mediadas por las tecnologías.

- **Materiales digitales:** cursos orientados a la producción de materiales digitales para la enseñanza con un fuerte componente de experimentación con distintos lenguajes y formatos propios de la cultura digital.
- **Entornos digitales:** son propuestas de formación orientadas al dominio del campus virtual (desarrollado en Moodle), y sus funcionalidades y potencialidades didácticas, así como diseñadas específicamente para explorar y conocer el potencial de los desarrollos de *software* del Citep.

b. Escenas expansivas y contextos de innovación. El segundo hito, también ubicado en 2011, refleja la creación del Programa UBATIC, que mediante concurso otorga subsidios a proyectos educativos bianuales presentados por equipos de cátedra o intercátedras, o por los departamentos de las facultades y escuelas secundarias de la universidad que buscan integrar tecnologías en sus propuestas de enseñanza. Se estimulan proyectos que superen las visiones técnico-instrumentales, favoreciendo una mirada reflexiva, crítica y creativa de la integración de las tecnologías y habilitando contextos de innovación. Sus propósitos son promover los procesos de transformación institucional, pedagógica y cultural necesarios para el mayor aprovechamiento de las TIC en la UBA; fomentar una reflexión amplia y extendida a la comunidad universitaria respecto de la inclusión de las tecnologías educativas en cuanto impulsoras de la renovación de los métodos de enseñanza y aprendizaje; e impulsar la creación de una red de docentes que promueva el intercambio de experiencias, ideas y saberes referidos al uso de nuevas tecnologías en las aulas o fuera de ellas. Hasta 2019 se realizaron tres convocatorias en las que se aprobaron 114 proyectos (de 177 presentados) que alcanzaron a 1.020 docentes y 435.000 estudiantes (Andreoli y Nosiglia, 2020). El año 2021 se abrió la cuarta convocatoria. En ella se aprobaron 33 proyectos provenientes de 11 unidades académicas y el CBC, y 2 de escuelas medias. De estos, 16 son equipos nuevos, es decir, que se presentan por primera vez a las convocatorias UBATIC.

c. Encuentros “CitepLAB: conecta ideas”. El tercer hito se sitúa en 2016, cuando —como parte de los procesos de reflexión y proyección de nuevas líneas— el centro inaugura los encuentros “CitepLAB: conecta ideas” para dar lugar a la experimentación y reflexión con tecnologías emergentes y su articulación con distintos campos disciplinares, atendiendo a la complejidad de los escenarios de las prácticas de enseñanza en la universidad. Reconocemos los encuentros CitepLAB como instancias en las que se ponen en juego estrategias de formación inmersivas, de exploración y experimentación en dinámicas de codiseño participativo.

Se trata de ofrecer espacios para que los profesores se arriesguen a implementar actividades nuevas, a probar y prototipar de manera progresiva propuestas que empoderen a los jóvenes al sentirse capaces de crear y desarrollar capacidades desconocidas, a asumir la incertidumbre de los resultados, en un contexto de excelencia académica. En esta invitación a la interrogación + experimentación + análisis que proponemos, en esos espacios en los que los roles de quienes enseñan y quienes aprenden se desdibujan y los problemas a resolver se anteponen a los contenidos a enseñar, encontramos algunas respuestas posibles a los desafíos de la formación docente en la universidad (Andreoli *et al.*, 2021: 18).

Los tres hitos elegidos en esta oportunidad muestran el profundo compromiso por ofrecer alternativas diversas para la experimentación y la reflexión sobre las oportunidades y los desafíos que imprimen las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza. La pandemia requirió el diseño de un plan de contingencia específico que permitiera llegar a todos los docentes de la universidad para acompañar el desafío de la continuidad educativa. El plan de contingencia diseñado por el Citep en 2020 (Andreoli y Nosiglia, 2020) se organiza a partir de los siguientes ejes: formación docente; debates e intercambios en comunidad; recursos digitales y asistencia técnica. Estos ofrecen estrategias que se articulan dinámicamente y dan respuesta a los desafíos de la enseñanza y las distintas trayectorias docentes en formación de habilidades digitales. En algunos casos, se trató de ofrecer propuestas ya desarrolladas por el centro y, en otros, de estar atentos a las necesidades y demandas del contexto incierto y cambiante.

Aquí presentamos una síntesis de las acciones que comprende el plan:

- Creación de un micrositio web destinado a desplegar toda la oferta de acciones<sup>12</sup>.
- Formación docente; formación a medida para distintas unidades académicas, diseñada según la especificidad de las disciplinas que las conforman, los calendarios reprogramados y los desafíos particulares que enfrentan los equipos docentes ante la creación y el desarrollo de las prácticas de enseñanza mediada; videoconferencias sincrónicas; asesorías personalizadas; microcontenidos en diversos formatos, una propuesta inspirada en los microgéneros literarios y la potencia narrativa de lo breve como forma de comunicación.
- Recursos digitales y asistencia técnica: curaduría de herramientas digitales y tutoriales; apertura de aulas virtuales; aulas modelo, como inspiración para el diseño didáctico.
- Documentos para la reflexión y la toma de decisiones: serie *Enseñanza sin presencialidad* y serie *Documentos para la gestión académica en el contexto de la emergencia COVID-19*.
- UBATIC+ II Encuentro Virtual sobre Tecnologías y Educación en el Nivel Superior: evento que convocó a los docentes de la universidad —y a la comunidad educativa, en general— a compartir las experiencias construidas durante 2020 y participar de diálogos y espacios de reflexión para pensar nuevos formatos para la enseñanza y el aprendizaje de cara al futuro<sup>13</sup>.
- Documentación de experiencias docentes en pandemia y conversaciones con especialistas sobre distintas temáticas.

El escenario complejo, diverso e inesperado ha visibilizado las dinámicas de conexión entre docentes como nunca antes. El espacio diseñado en el marco del evento UBATIC+ para que los equipos de cátedras de las distintas unidades académicas compartieran estrategias, decisiones y experiencias estuvo organizado a partir de los siguientes ejes:

- El diseño de la propuesta de enseñanza y las plataformas
- La creación de contenidos y materiales digitales
- Curaduría de contenidos
- La actividad de los y las estudiantes en escenarios digitales
- La interacción, la cooperación, la creación
- La evaluación y el seguimiento de los y las estudiantes
- Procesos de autoevaluación y coevaluación
- Ensayos sobre perspectivas y escenarios futuros

La diversidad de experiencias compartidas<sup>14</sup> ofrece nuevas oportunidades para la documentación de prácticas de enseñanza durante la pandemia. Desde el centro promovemos la creación de lazos entre docentes de distintas unidades académicas para potenciar el diálogo, los intercambios y la reflexión en torno a la integración de tecnologías en educación. Esta práctica profesional abierta en la que se publican experiencias, anécdotas, reflexiones sobre la práctica docente y se reciben comentarios o sugerencias de colegas es valiosa en cuanto motor de desarrollo profesional, innovación y cambio. A la vez crea oportunidades para consolidar comunidades profesionales amplias en situaciones auténticas de comunicación que facilitan la construcción de lazos profesionales. Resulta muy importante considerar futuras investigaciones para estudiar cómo estas comunidades docentes construyen lazos que emergen, crecen, se consolidan y cambian con el tiempo (Monge y Contractor, 2003), de qué manera evolucionan en el escenario pospandemia a la vez que se diseñan dispositivos que alientan a consolidar los lazos creados.

<sup>12</sup> Micrositio disponible en <http://citep.rec.uba.ar/covid-19/>.

<sup>13</sup> La memoria del encuentro está disponible en <https://encuentroubatic2020.rec.uba.ar/>.

<sup>14</sup> Las experiencias docentes están disponibles en [https://encuentroubatic2020.rec.uba.ar/experiencias\\_docentes/](https://encuentroubatic2020.rec.uba.ar/experiencias_docentes/).

Mención aparte merece la creación de la Especialización en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior, aprobada en noviembre de 2020 por el Consejo Superior de la universidad<sup>15</sup>. La propuesta de esta oferta de posgrado busca —a partir del conocimiento construido en relación con las demandas, las necesidades, los intereses y las oportunidades que abren las tecnologías en el campo educativo— proporcionar una formación académica y un encuadre didáctico en los procesos de innovación tecnopedagógica. Se reconoce la necesidad de que las instituciones educativas planifiquen distintas estrategias que garanticen una educación en condiciones de igualdad y equidad, y tengan una mayor capacidad de respuesta frente a situaciones imprevistas. En este sentido, la especialización ofrece una formación integral en los desafíos de la enseñanza mediada por tecnología y ofrece oportunidades de rediseñar escenarios educativos a partir de la experimentación, la exploración y la reflexión constante. Su plan de estudios está integrado por cuatro seminarios —“Enfoques de enseñanza y aprendizaje con tecnologías”, “Programa de enseñanza y evaluación con tecnologías”, “El diseño de materiales, entornos y gramática de plataformas” y “Evaluación de proyectos de enseñanza con tecnología”— y tres talleres (un taller a elegir por cada área temática): “Taller electivo de plataformas y lenguajes”, “Taller electivo de tendencias de innovación en la universidad” y “Taller de estrategias de codiseño en la enseñanza”. El recorrido de formación propuesto busca ofrecer espacios de análisis, reflexión, experimentación y diseño de propuestas de enseñanza —mixtas o a distancia—, y proyectos educativos mediados por tecnologías que respondan a los desafíos culturales, sociales, políticos y epistemológicos superando las visiones técnico-instrumentales y fortaleciendo el trabajo en redes y la construcción compartida de conocimiento.

Para identificar las distintas acciones que ofrece el Citep reconocemos algunos interrogantes que se sostienen en el tiempo como principios de nuestras decisiones, pero que, al mismo tiempo, son lo suficientemente flexibles para continuar pensando la formación docente considerando las múltiples diferencias en niveles de alfabetización digital y pedagógica de la comunidad docente, y el contexto social, cultural e institucional en el que las prácticas de enseñanza se despliegan en la universidad. Algunos de estos interrogantes son: ¿Cuál es el sentido de la formación? ¿Qué significa enseñar a enseñar? ¿Qué es lo que necesitan hoy los equipos docentes? ¿Cómo acompañar el diseño de propuestas de enseñanza que integren distintos espacios o plataformas y reconozcan la dimensión epistemológica de las disciplinas y los desafíos didácticos?

## **6. A modo de cierre: pensar escenarios educativos inclusivos**

El acelerado desarrollo de las tecnologías digitales y las tramas sociales, culturales, políticas y económicas en las que se insertan reconocen un escenario complejo para pensar la inclusión de los sujetos desde un enfoque de derecho. A lo largo del documento se abordaron distintos argumentos que muestran la multidimensionalidad del concepto de brecha y la importancia de analizarlo de manera integral para poder dejar patentes temporalidades transformadas, experiencias distribuidas y espacios simbólicos que se construyen en diálogo con los sentidos que se perciben y asignan cuando se usan las tecnologías digitales.

La universidad debe asumir de manera constante el compromiso del diseño de políticas académicas que integren las voces de todos los actores institucionales, acompañen los desafíos del escenario contemporáneo y promuevan transformaciones que aseguren la calidad educativa, y las oportunidades de formación y crecimiento de la sociedad. En este sentido, resulta valioso pensar algunas de las principales estrategias que deberían impulsar las políticas académicas:

---

<sup>15</sup> Res.CS N° 461/2020.

- Con respecto a la *formación y carrera docente*: la experiencia durante la pandemia —en la que de manera imprevista los docentes tuvieron que implementar estrategias de enseñanza remota de emergencia— permitió reflexionar de manera colectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje, y experimentar con distintas herramientas digitales, formatos y lenguajes que hoy configuran un escenario de oportunidad para pensar la transformación de las prácticas de enseñanza. En este sentido, es necesario fortalecer la formación continua de docentes con propuestas que inviten a la exploración, la experimentación y el diseño, la creación de comunidades de aprendizaje que favorezcan el intercambio y la reflexión sobre los sentidos de la integración de las tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza presenciales y a distancia, articulaciones entre facultades para generar cruces disciplinares.
- Con respecto a los *estudiantes*, resulta importante integrar estrategias que acompañen las trayectorias educativas y puedan asegurar una formación sólida que ofrezca programas de accesibilidad tecnológica, que atienda a la gestión de la seguridad y la privacidad de la identidad de los estudiantes y que contribuya a fortalecer competencias cognitivas de orden superior. Crear experiencias de aprendizaje en las que las tecnologías digitales permitan expandir los modos en los que se ponen en juego las ideas, se generan intercambios y se crean nuevas maneras de producir conocimiento implica asumir la alfabetización digital de los jóvenes desde una dimensión ética y cultural que se integre, transversalmente, a la formación en todas las carreras en la universidad.
- Con respecto a los *trabajadores no docentes*, que sostienen la actividad académica en distintos ámbitos: las profundas transformaciones que la cultura digital imprime también requieren pensar la formación digital y la redefinición de roles y funciones en la gestión administrativa.
- Con respecto a los *marcos normativos*: la intensa inmersión en la cultura digital durante la pandemia habilita un espacio de reflexión sobre los sentidos de la formación en el siglo XXI y la necesidad de repensar la universidad. Resulta imprescindible crear espacios de diálogo institucionales para definir criterios y estándares de calidad para la enseñanza —particularmente en las estrategias de evaluación de aprendizajes, acreditación y evaluación institucional—, identificar unidades curriculares con modalidades presenciales, virtuales o híbridas; revisar la regulación de la carrera docente reconociendo nuevas funciones (tareas, perfiles, requisitos y derechos, enseñanza a distancia).
- Con respecto a la *dotación de equipamiento tecnológico*, es importante instalar en las agendas institucionales la integración de sistemas de información y de gestión académica, así como también los presupuestos necesarios para asegurar el acceso a dispositivos y conectividad.
- Con respecto a las *articulaciones*, el complejo escenario contemporáneo requiere profundizar el trabajo con otros y la construcción de consensos. Así, deben implementarse estrategias que fomenten la articulación y cooperación entre las distintas unidades académicas de la institución, y la articulación entre la escuela secundaria y la universidad; que promuevan la habilitación de nuevos espacios e incentivos para la innovación, la documentación de nuevas prácticas y la investigación; el diseño de líneas de trabajo conjunto entre universidades que faciliten la colaboración y la articulación con otras instituciones públicas y las organizaciones de la sociedad.

Las estrategias identificadas como prioritarias se construyen a partir de interrogantes y respuestas que tienen lugar en un contexto cultural e histórico particular y en el marco de una comunidad que busca consensos a partir de contradicciones y tensiones fruto del intercambio y la reflexión crítica, y así constituye la legitimidad sobre las decisiones que toma. Repensar la universidad y diseñar políticas académicas que sean inclusivas y promuevan experiencias de aprendizaje relevantes de cara a los desafíos que enfrentan las sociedades contemporáneas lleva imbricada la necesidad de reconocer la historia de la institución,

analizar las dinámicas en las que las tecnologías digitales también conllevan lógicas de mercado y luchas de poder, y pueden implicar exclusión e identificar de qué manera diseñamos el presente y reflexionamos hacia dónde queremos ir con una mirada crítica pero esperanzadora hacia el futuro.

## Referencias bibliográficas

- AMADO, S. y GALA, R. (2019): “Brecha digital, inclusión y apropiación de tecnologías. Un breve recorrido por sus diferentes conceptualizaciones”, en S. LAGO MARTÍNEZ (coord.): *Políticas públicas e inclusión digital. Un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento*, Buenos Aires, TeseoPress. Disponible en: <https://www.teseopress.com/politicaspUBLICASEINCLUSIONDIGITAL/>.
- ANDREOLI, S. (2014): *El aprendizaje en red en entornos distribuidos. La capacitación y actualización docente en procesos formativos a distancia y mediados por entornos distribuidos en red* [Tesis de maestría no publicada] Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ANDREOLI, S.; APEL, J.; FLORIO, M. P.; GRYNWALD, D.; SOLETIC, A. y WEBER, V. (2021): “CitepLAB: Conecta ideas. Tecnologías emergentes y estrategias de enseñanza en la universidad”, *Publicaciones. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep)*. Disponible en: <http://citep.rec.uba.ar/publicaciones>.
- ANDREOLI, S. y NOSIGLIA, M. C. (2020): “Desafíos de un presente incierto: el diseño de un plan de contingencia para acompañar a docentes y estudiantes”, en L. BELTRAMINO (comp.): *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de la época: COVID-19*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 116-123. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/aprendizajes-y-practicas-educativas-en-las-actuales-condiciones-de-epoca-covid-19/>.
- ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE INTEGRACIÓN/SECRETARÍA GENERAL (2003): “La brecha digital y sus repercusiones en los países miembro de la ALADI”, *Estudio 157*, 1/30 de julio. Disponible en: <https://bit.ly/2ZuLDXz>.
- CASTELLS, M. (1996): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1, México, Siglo XXI Editores.
- (2002): “La dimensión cultural de Internet”, *Instituto de Cultura: Debates culturales*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 10 de abril de 2002. Disponible en: [http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castello502/castello502\\_imp.html](http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castello502/castello502_imp.html).
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2005): *Estrategias, programas y experiencias de superación de la brecha digital y universalización del acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC). Un panorama regional*, Santiago, febrero de 2005. Disponible en: [http://cendoc.esan.edu.pe/fulltext/e-documents/cepal/sps101\\_lcl2238.pdf](http://cendoc.esan.edu.pe/fulltext/e-documents/cepal/sps101_lcl2238.pdf).
- (2021): *Tecnologías digitales para un nuevo futuro* (LC/TS.2021/43), Santiago. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46816/S2000961\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46816/S2000961_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- ENTE NACIONAL DE COMUNICACIONES (2020): *ENACOM y el Ministerio de Educación gestionan datos libres para las Universidades*, 8 de abril de 2020. Disponible en: [https://www.enacom.gob.ar/institucional/enacom-y-el-ministerio-de-educacion-gestionan-datos-libres-para-las-universidades\\_n2282](https://www.enacom.gob.ar/institucional/enacom-y-el-ministerio-de-educacion-gestionan-datos-libres-para-las-universidades_n2282).
- ESTEBAN-GUITART, M.; DIGIACOMO, D.; PENUEL, W. e ITO, M. (2020): “Principios, aplicaciones y retos del aprendizaje conectado”, *Contextos educativos. Revista de educación*, 0 (26), 157-176. Doi: <https://doi.org/10.18172/con.3966>.
- FLORIO, M. P.; GRYNWALD, D. y SOLETIC, A. (2019): “Nuevos formatos para la formación docente en el nivel superior: un recorrido por la creación de los cursos Quid”, en F. RAMALLO y B. MARCHETTI (comps.): *Actas de resúmenes: Congreso Latinoamericano: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior*, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 220-222. Disponible en: [https://fhumyar.unr.edu.ar/archivos/archivo\\_actas\\_resumenes-\\_congreso\\_latinoamericano-\\_aidu-a5479.pdf](https://fhumyar.unr.edu.ar/archivos/archivo_actas_resumenes-_congreso_latinoamericano-_aidu-a5479.pdf).

- GARCÍA CANCLINI, N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona, Gedisa. Disponible en: <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/123/garcia-canclini-nestor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf>.
- GURUMURTHY, A. y CHAMI, N. (2014): “New readings of the tea cup - revisiting gender justice in the information society: A background on the critical issues, priorities and actions”, agosto de 2014. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/297737285\\_New\\_readings\\_of\\_the\\_tea\\_cup\\_-\\_revisiting\\_gender\\_justice\\_in\\_the\\_information\\_society](https://www.researchgate.net/publication/297737285_New_readings_of_the_tea_cup_-_revisiting_gender_justice_in_the_information_society)’.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOOCKEE, B.; TRUST, T. y BOND, M. (2020): “The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning”, marzo de 2020. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/340535196\\_The\\_Difference\\_Between\\_Emergency\\_Remote\\_Teaching\\_and\\_Online\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/340535196_The_Difference_Between_Emergency_Remote_Teaching_and_Online_Learning).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (2020): “Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH Cuarto trimestre de 2020”, *Ciencia y Tecnología*, 5 (1). Disponible en: [https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic\\_05\\_213B13B3593A.pdf](https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_213B13B3593A.pdf).
- (2020b): “Informe de avance del nivel de actividad. Segundo trimestre de 2020”, *Informes técnicos*, (4), 172. Disponible en: [https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/pib\\_09\\_203A30C37E8E.pdf](https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/pib_09_203A30C37E8E.pdf).
- LAGO MARTÍNEZ, S. (coord.) (2019): *Políticas públicas e inclusión digital. Un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento*, Buenos Aires, TeseoPress. Disponible en: <https://www.teseopress.com/politicaspUBLICASEINCLUSIONDIGITAL/>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2020): El Ministerio de Educación de la Nación y el ENACOM acuerdan el acceso gratuito a las plataformas educativas desde los celulares (12 de abril de 2020). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-de-la-nacion-y-el-enacom-acuerdan-el-acceso-gratuito-las>.
- MONGE, P. y CONTRACTOR, N. (2003): *Theories of Communication Networks*, Nueva York, Oxford University Press. Disponible en: <http://nosh.northwestern.edu/cv>.
- NOSIGLIA, M. C. (2020): “La Universidad de Buenos Aires frente a los desafíos de la pandemia”, en P. FALCÓN (comp.): *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Eudeba, Córdoba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 59-72. Disponible en: <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/La-universidad-entre-la-crisis-y-la-oportunidad.pdf>.
- SEGURA, M. S. (2021): “No es una brecha. Desigualdades digitales y sociales en Argentina”, *Revista Eptic*, 23, 2, mayo-agosto. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/20027/No%20es%20una%20brecha.%20Desigualdades%20digitales%20y%20sociales%20en%20Argentina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- SELWYN, N. (2010): “Degrees of Digital Division: Reconsidering Digital Inequalities and Contemporary Higher Education”, en I. PEÑA-LÓPEZ (coord.): *Redefining the Digital Divide in Higher Education* [monografía]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7, 1, Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: [https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v7n1\\_pena-intro/657-453-2-PB.pdf](https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v7n1_pena-intro/657-453-2-PB.pdf).
- SOLETIC, Á. (2020): “Recomendaciones para estudiar en la virtualidad en tiempos de pandemia”, *Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. Disponible en: <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ensin-pres/>.
- SRNICEK, N. (2018): *Capitalismo de plataformas*, Buenos Aires, Caja Negra.



Fundación Carolina, abril 2022

Fundación Carolina  
Plaza del Marqués de Salamanca nº 8  
4ª planta, 28006 Madrid - España  
[www.fundacioncarolina.es](http://www.fundacioncarolina.es)  
[@Red\\_Carolina](https://twitter.com/Red_Carolina)

ISSN-e: 1885-9119

DOI: <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT64>

Cómo citar:

Nosiglia, M.<sup>a</sup> C. y Andreoli, S. (2022): “Brecha digital: articulaciones institucionales, estrategias de formación inmersivas y contextos de innovación”, *Documentos de trabajo* nº 64 (2ª época), Madrid, Fundación Carolina.

La Fundación Carolina no comparte necesariamente las opiniones manifestadas en los textos firmados por los autores y autoras que publica.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

