



## Los desafíos de la enseñanza universitaria y la gestión académica en el contexto de la pandemia: el caso de la Universidad de Buenos Aires.

Universidad de Buenos Aires

María Catalina Nosiglia

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

Verónica Patricia Mulle

[v.mulle@gmail.com](mailto:v.mulle@gmail.com)

### Resumen

La irrupción de la pandemia COVID-19 supuso un desafío inédito en la gestión académica y administrativa de las universidades a nivel global. Durante el período de emergencia sanitaria -y especialmente durante la vigencia de las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio-, las universidades debieron adaptar el dictado de sus carreras a lo que algunos autores denominaron “enseñanza remota de emergencia” (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020).

A su vez, la gestión académica también debió modificar drásticamente su dinámica y establecer un régimen de trabajo remoto provisorio, que también fue de emergencia, para atender tanto los aspectos administrativos de las instituciones cuanto los procesos de toma de decisiones para garantizar la continuidad pedagógica.

Estos procesos adquirieron rasgos particulares en la Universidad de Buenos Aires (UBA) teniendo en cuenta sus características. La UBA, fundada en 1821, es una institución pública que se destaca por su dimensión, la masividad de su matrícula y por ofrecer una educación gratuita y de calidad. Si bien la emergencia sanitaria afectó todas las funciones de la Universidad y su impacto fue diferente según las características del área que se observe, en este trabajo se abordarán en particular las principales acciones en materia académica desarrolladas por la UBA para afrontar el escenario de emergencia y asegurar la continuidad pedagógica durante el período de excepción. Para ello, se presentan algunos resultados de diferentes relevamientos realizados desde la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA durante 2020 y 2021: entrevistas y encuestas a los secretarios académicos, encuesta a docentes de carreras de grado y encuestas a estudiantes de grado.

*Palabras clave:* universidad, enseñanza remota de emergencia, políticas académicas



## Abstract

The outbreak of the COVID-19 pandemic posed an unprecedented challenge in the academic and administrative management of universities globally. During the health emergency period -and especially during the “preventive and compulsory social isolation”-, the universities had to adapt the teaching of their careers to what some authors called "emergency remote teaching" (Hodges, Moore, Lockee, Trust, and Bond, 2020).

Also, academic management drastically had to modify its dynamics and establish a provisional remote work regime to attend to both the administrative aspects of the institutions and the decision-making processes to guarantee pedagogical continuity.

These processes acquired particular features at the University of Buenos Aires (UBA) due to their characteristics. The UBA was founded in 1821 and now it is a public institution that stands out for its size, its massive enrolment and for offering free and quality education. The health emergency affected all the functions of the University and its impact was different depending on the characteristics of the area. The aim of this paper is to show the main actions related with academic affairs developed by the UBA during the exception period. To do this, we use some results of different interviews and surveys to academic secretaries, teachers and undergraduate students, carried out by the Secretary of Academic Affairs of the UBA during 2020 and 2021.

Key words: university - emergency remote teaching – academic policies

## 1. Introducción

La irrupción de la pandemia COVID-19 supuso un desafío inédito en la gestión académica y administrativa de las universidades a nivel global. Durante el período de emergencia sanitaria -y especialmente durante la vigencia de las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio-, las universidades debieron adaptar el dictado de sus carreras a lo que algunos autores denominaron “enseñanza remota de emergencia” (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020). Este concepto remite al conjunto de actividades de enseñanza que, a diferencia de la educación a distancia, no fueron planificadas ex ante y son desplegadas en circunstancias extraordinarias como respuesta a las demandas del contexto y bajo condiciones críticas como la falta de tiempo, recursos o de capacitación del cuerpo docente.

A su vez, la gestión académica también debió modificar drásticamente su dinámica y establecer un régimen de trabajo remoto provisorio, que también fue de emergencia, para atender tanto los aspectos administrativos de las instituciones cuanto los procesos de toma de decisiones para garantizar la continuidad pedagógica.



Estos procesos adquirieron rasgos particulares en la Universidad de Buenos Aires (UBA) teniendo en cuenta sus características. La UBA, fundada en 1821, es una institución pública que se destaca por su dimensión, la masividad de su matrícula y por ofrecer una educación gratuita y de calidad. La UBA cuenta con alrededor de 340.000 estudiantes de grado y otros 28.000 de posgrado, más de 23.000 docentes y 13.000 nodocentes<sup>1</sup>. La Universidad está compuesta por trece Facultades (Agronomía; Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Ciencias Económicas; Ciencias Exactas y Naturales; Ciencias Sociales; Ciencias Veterinarias; Derecho; Farmacia y Bioquímica; Filosofía y Letras; Ingeniería; Medicina; Odontología; Psicología). De las unidades académicas depende el dictado de 106 carreras de grado y pregrado y más de 400 carreras de posgrado. Cabe destacar que el Rectorado de la Universidad tiene a su cargo el dictado de algunas de estas propuestas de formación. Las carreras de grado tienen un Ciclo Básico Común que constituye el primer año de todos los planes de estudio. Al igual que otras universidades tradicionales, la UBA lleva adelante las funciones de docencia, investigación y extensión. La función de investigación se encuentra ampliamente desarrollada: la Universidad es reconocida internacionalmente por su actividad científica, y en su seno se desarrollan una multiplicidad de actividades incentivadas a través de políticas de ciencia y técnica, entre las que se destacan los Proyectos de investigación UBACyT, los Proyectos UBATIC “Potenciar la enseñanza en el nivel superior a través de las nuevas tecnologías” y los Proyectos de Investigación y Desarrollo en Áreas Estratégicas con Impacto Social –PIDAE-. Por último, la Universidad cuenta con una importante tradición en el desarrollo de políticas para la promoción de actividades de extensión y transferencia. En particular, se destaca la presencia de los Proyectos UBANEX como instrumento para esta tarea.

Si bien la emergencia sanitaria afectó todas las funciones de la Universidad y su impacto fue diferente según las características del área que se observe, en este trabajo se abordará en particular las principales acciones en materia académica desarrolladas por la UBA para afrontar el escenario de emergencia y asegurar la continuidad pedagógica durante el período de excepción. Para ello, se presentan algunos resultados de diferentes relevamientos realizados desde la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA durante 2020 y 2021: entrevistas y encuestas a los secretarios académicos, encuesta a docentes de carreras de grado y encuestas a estudiantes de grado.

## 2. Desarrollo

---

<sup>1</sup> Fuente: sistemas de información de la UBA, correspondientes a años 2019 y 2020.



## 2.1. La situación inicial de la Universidad en materia académica para afrontar el escenario de emergencia

Previo a la irrupción de la pandemia, las unidades académicas de la UBA contaban con una experiencia acotada en el dictado de asignaturas de grado y cursos de posgrado a distancia, aunque en este último nivel había mayor desarrollo. En el nivel de pregrado y grado, la mayoría de las Facultades no habían dictado asignaturas de forma virtual. Algunas unidades académicas, como Ciencias Económicas y Ciencias Sociales, contaban con mayor experiencia pues tenían un número mayor de materias dictadas en esta modalidad (entre el 20% y el 30%); mientras que, en otras existían experiencias acotadas, como en el caso de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Farmacia y Bioquímica y Psicología.

Asimismo, hacia marzo de 2020, en los diálogos con las autoridades académicas de las Facultades se manifestaba como mayor preocupación el aseguramiento de la continuidad de las actividades de enseñanza en entornos virtuales. En ese momento, las dificultades o limitaciones que las y los decanos y secretarios del área identificaban eran: la insuficiente disponibilidad de recursos e infraestructura tecnológica en sus unidades académicas, la insuficiente disponibilidad de recursos tecnológicos y de conectividad por parte de docentes y estudiantes, insuficiente formación pedagógica del cuerpo docente para desarrollar educación virtual, remota o a distancia, dificultades para enseñar virtualmente ciertas asignaturas predominantemente prácticas, dificultades para validar la identidad de los estudiantes durante las instancias de evaluación y acreditación de aprendizajes, la resistencia de algunos docentes a ofrecer el dictado de la asignatura a su cargo a distancia.

A partir de la identificación de las limitaciones señaladas, se desplegaron un conjunto de políticas institucionales, tanto a nivel central cuanto a nivel de cada Facultad, con la finalidad de morigerar las dificultades y garantizar la continuidad de la enseñanza con calidad.

## 2.2. El contexto de la gestión académica

Las políticas institucionales que se promovieron para afrontar este período de excepción se desarrollaron en un contexto específico: por un lado, aquél que tiene que ver con las características comunes a las universidades como organizaciones complejas; y, por otro, los rasgos particulares que tiene la UBA debido a la historia de la institución y a su cultura institucional.

Las características organizacionales de la universidad generan condicionantes a los alcances y efectos de las políticas. Las universidades modernas comparten como rasgo común la función de producir y transmitir el conocimiento; así como el hecho de albergar en su interior múltiples actores con intereses y creencias que no siempre resultan congruentes entre sí. Es por esta razón que Cohen y March (1974), entre otros autores, utilizan la metáfora



de *anarquía organizada* para caracterizar a las universidades como organizaciones con metas poco claras, preferencias heterogéneas, escaso control sobre los procesos y los productos, tecnologías ambiguas e interacciones muy fluidas y dispersas donde participan diversos niveles de autoridad, lo que también supone procesos no lineales para la toma de decisiones y resolución de problemas. Estas características permiten explicar, en parte, que los cambios en la enseñanza universitaria no resulten homogéneos, sino que persistan diferencias al interior de las instituciones, e incluso dentro de las distintas unidades académicas, entre los departamentos y carreras que conforman las mismas.

Asimismo, otro rasgo sobresaliente de las organizaciones universitarias es su carácter de burocracia profesional (Mintzberg, 1984). Esto supone que, a diferencia de otras organizaciones, los miembros del núcleo operativo, es decir, los individuos que producen el bien o servicio principal de la organización -que en el caso de la universidad se correspondería con el cuerpo docente-, poseen amplios márgenes de autonomía para realizar un trabajo que requiere poseer conocimientos certificados tras largos procesos formativos. Esto da lugar a la configuración de una pirámide de autoridad invertida, en términos de Greco (2008), donde el poder se encuentra diluido en múltiples de niveles de autoridad.

Esta característica se suma a la descentralización vertical y horizontal en la toma de decisiones dentro de la Universidad, esto es, muchas decisiones de índole académica o administrativa son resueltas por múltiples actores ubicado en distintos niveles jerárquicos de la institución (Consejos Superiores, Consejos directivos o académicos, rector, decanos, directores, entre otros). Esto genera un sistema de toma de decisiones atomizado que termina por configurar una organización plural y sumamente heterogénea en su interior.

Por último, las burocracias profesionales también se caracterizan por la estandarización de las habilidades de los profesores, más que la estandarización del trabajo que deben realizar (procesos) o los resultados del mismo (productos). Por ello, se fijan requisitos de idoneidad para poder ingresar al cargo, como la exigencia de titulaciones académicas o determinadas credenciales, o pruebas específicas para el ingreso. Esto incide en las capacidades de supervisión o control sobre la tarea y en parte refuerzan la autonomía relativa de los profesores para desarrollar la función docente en las universidades.

Con respecto a los rasgos particulares que tiene la UBA debido a la historia de la institución y a su cultura institucional, cabe destacar la antigüedad de su fundación y el tamaño en términos de cantidad de docentes, estudiantes, carreras, edificios, etc., como cuestiones que influyen de manera importante en las características de la cultura institucional.

Se entiende por cultura institucional el conjunto de símbolos y significados compartidos por los miembros de la organización que orientan sus acciones (Bates, 1987). Las organizaciones tienen su cultura propia, construida socialmente, lo que genera estructuras,



roles y patrones de acción en sus integrantes. Expresa aspectos formales de la organización y las acciones de sus integrantes, así como los marcos interpretativos que orientan la acción y le otorgan significado y sentido. En la Universidad, la cultura institucional también está atravesada por las disciplinas (Clark, 1991). En una universidad con 13 facultades y un Ciclo Básico Común que se cursa en múltiples sedes, más de 100 carreras de pregrado y grado que se dictan en más de 30 edificios, es difícil hablar de una cultura institucional homogénea. A esto se suma la tradicional forma de distribución de atribuciones en materia académica que históricamente delegó en las Facultades la toma de decisiones en diversos aspectos de la organización de la enseñanza, los calendarios académicos, los regímenes de evaluación en las carreras con modalidad presencial, etc.

A continuación, se consideran las principales decisiones institucionales para asegurar la continuidad pedagógica haciendo énfasis en tres temas: a) la programación de la enseñanza b) la evaluación de los aprendizajes y c) la formación docente. Es necesario tener presente lo señalado más arriba para entender que si bien hubo ciertos acuerdos y lineamientos que se fijaron desde el nivel central, cada unidad académica adecuó las decisiones a su propia cultura, las características de sus disciplinas y a la dinámica que los propios actores de esa comunidad establecían. A continuación se relatan los aspectos generales.

### **2.3. Las principales decisiones institucionales para asegurar la continuidad pedagógica**

En el año 2020, a partir del Decreto de Necesidad y Urgencia DECNU-2020-297- APN-PTE que dispuso la medida de “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) desde el 20 de marzo en virtud de la pandemia COVID-19 declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), medida que luego fue prorrogada de diversas oportunidades, el Rector, encomendó a las Unidades Académicas y al Ciclo Básico Común que dispongan las medidas que estimen pertinentes para adecuar las actividades de enseñanza mientras subsista el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” y la prohibición de circular para asistir a clases presenciales (Resolución REREC-2020-475- E-UBA-REC “ad Referéndum del Consejo Superior”, ratificada por RESCS-2020- 216-UBA-REC).

Entre el conjunto de medidas tomadas desde el Rectorado de la Universidad en el período de excepción, también se delegó en las Decanas y Decanos la facultad de flexibilizar, transitoriamente, la correlatividad de asignaturas fijadas por los planes de estudios, así como no computar el año 2020 para mantener la condición de alumno regular; se recomendó a las Unidades Académicas prorrogar los plazos de vigencia de la regularidad de las asignaturas; y se prorrogaron por un (1) año lectivo los plazos establecidos para la finalización de estudios



en el caso de Planes con fecha de terminación (Resolución RREC-2020-476-UBA-REC “ad Referéndum del Consejo Superior”, ratificada por RESCS-2020-216-UBA-REC).

Dada la necesidad de adecuar la enseñanza al contexto de emergencia, las unidades académicas dictaron normas alternativas que modificaron condiciones de cursado de asignaturas, evaluaciones, calendarios académicos, entre otras cuestiones vinculadas al régimen de estudios. Las decisiones tomadas por las unidades académicas en materia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes fueron documentadas y sistematizadas en el marco de dos encuestas aplicadas a los Secretarios Académicos, en noviembre de 2020 y en junio de 2021.

Con respecto a los aspectos relativos a la programación de la enseñanza, todas las unidades académicas lograron dictar la mayoría de sus cursos de forma virtual. En relación con los cursos predominantemente prácticos, la mayoría de las facultades resolvieron diferenciar el componente teórico de los elementos prácticos de cada asignatura y pospusieron el dictado de estos últimos para cuando las condiciones epidemiológicas permitan su dictado presencial. Fue así como, a partir de una mejora relativa de las condiciones sanitarias, estos grupos de asignaturas fueron dictadas presencialmente durante la primera mitad del 2021.

Para lograr lo mencionado, las políticas institucionales abordaron de forma prioritaria los problemas ligados a los que se puede entender como brechas de uso y de apropiación de las tecnologías.

El concepto de brecha digital comienza a definirse hacia finales del siglo XX y principios del XXI. En la actualidad la literatura sobre estos términos distingue entre dimensiones tecnológicas, sociales, económicas y políticas, y busca visibilizar la diferencia de acceso, uso y apropiación de las TIC (Nosiglia, y Andreoli, 2022). 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.

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, 2019) 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.

En relación con las brechas de acceso, 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. Como se ha señalado en otro trabajo (Nosiglia y Andreoli, 2022) durante el periodo de emergencia, todas las unidades académicas registraron importantes avances en el desarrollo de sus políticas de enseñanza en entornos virtuales.

Según los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas a los 14 secretarios académicos de la Universidad, las autoridades académicas identificaron como principal obstáculo para virtualizar la enseñanza el carácter predominantemente práctico de algunas materias que dificultaron esa tarea; y 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.

La mayoría de las unidades académicas procuraron fortalecer las políticas de formación docente en tecnología educativa. Una segunda acción recurrente se orientó a la integración del sistema de gestión académica a la plataforma del campus virtual, que registra las actividades 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.

Con respecto a los estudiantes, en las encuestas<sup>2</sup> aplicadas a alumnos de grado, 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 escritorio, y la gran mayoría contaba con más de un dispositivo en su hogar.

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

---

<sup>2</sup> En mayo de 2020 se aplicó una encuesta semiestructurada en línea y autoadministrada a una muestra semiprobabilística de estudiantes de carreras de grado de toda la Universidad. Respondieron 3.498 estudiantes y se estimó un error muestral del 1,7%.



utilizar los entornos virtuales de cursada; en contraste, solo el 15% manifestó que le resultó “difícil”.

Con respecto a los docentes, en las encuestas<sup>3</sup> aplicadas a docentes de grado, se observa que, desde el inicio de la pandemia, los docentes de la universidad también presentaban una situación relativamente favorable: el 98% tenía acceso a conectividad por banda ancha y también contaba con una computadora de escritorio o portátil.

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 (Nosiglia y Andreoli, 2022).

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.

Con respecto a los aspectos relativos a la evaluación de los aprendizajes, las autoridades de las unidades académicas identificaron las condiciones de masividad y la dificultad de evaluar contenidos prácticos como principales dificultades. Todas las unidades académicas y el CBC permitieron la regularización de las asignaturas mediante actividades no presenciales durante el primer semestre de 2020. La mayoría dejó a criterio de las cátedras la determinación de la cantidad de evaluaciones y/o efectúan recomendaciones sobre diversas herramientas. La mayoría no hizo modificaciones sobre el sistema de calificaciones para la regularización, pero algunas incluyeron calificaciones conceptuales. Sobre el régimen de promoción directa, algunas facultades inicialmente suspendieron de manera explícita el régimen de promoción directa, otras establecieron evaluaciones integradoras o especiales de carácter presencial y sólo en tres se permitió la promoción con instancias virtuales durante el primer cuatrimestre.

---

<sup>3</sup> En agosto de 2020 se aplicó una encuesta semiestructurada en línea y autoadministrada a una muestra semiprobabilística de docentes de carreras de grado de toda la Universidad. Respondieron 4.287 docentes y se estimó un error muestral del 1,4%.



Para el segundo cuatrimestre de 2020 y primer cuatrimestre 2021, ocho facultades volvieron a incorporar el régimen de promoción directa permitiendo la promoción mediante exámenes no presenciales.

En relación con el examen final, algunas facultades incluyeron la opción de realizar mesas de examen final virtual para estudiantes que estuvieran por finalizar la carrera o en asignaturas del ciclo final de sus planes de estudio y para las defensas de tesis o tesinas de grado y trabajos finales de carrera. A partir del mes de julio de 2020 once facultades y el CBC determinaron que se pueden rendir exámenes finales a distancia.

A lo largo del período, el Consejo Superior tomó conocimiento y aprobó en cuanto fuera competencia del órgano, las resoluciones y otros actos administrativos que las unidades académicas adoptaron en relación con modalidades de enseñanza a través de entornos digitales así como regímenes de evaluación excepcionales a efectos de mantener la continuidad de las actividades de formación durante la vigencia de la medida de “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (Resoluciones REREC-2020-762-UBA-REC -ratificada por RESCS-2020-232-UBA-REC-, RESCS-2020-237-UBA-REC, RESCS-2020-264-UBA-REC y RESCS-2020-309-UBA-REC).

En tercer término, atendiendo a una de las preocupaciones centrales de las autoridades de las unidades académicas y el Rectorado, la formación docente también formó parte de la agenda de decisiones para sostener el dictado de las carreras durante el período de excepción.

La enseñanza universitaria en carreras con modalidad a distancia presenta ciertos rasgos específicos que la diferencian de la modalidad presencial. Por ejemplo, Ruiz Bolívar y Dávila (2016) sostienen la necesidad de ofrecer una formación pedagógica específica a los académicos para que puedan gestionar de forma eficaz diversos componentes didácticos en entornos virtuales, como la selección, secuenciación y organización de los contenidos; el diseño de actividades formativas; el seguimiento y evaluación de los estudiantes, entre otras. Asimismo, Campos Céspedes, Brenes Matarrita y Solano (2011) identifican que, además de requerir de ciertas competencias tecnológicas, referidas a las habilidades para la aplicación de herramientas tecnológicas asociadas con el proceso educativo, la educación a distancia también presupone la reformulación del contrato didáctico. De hecho, los autores argumentan sobre la conveniencia de concebir al académico como un facilitador del aprendizaje que interactúa con un estudiantado que debiera desarrollar competencias para un aprendizaje más autónomo.

La educación a distancia también supone un cambio en las tradicionales funciones docentes. Campi y Esteban (2018) identifican distintos roles docentes: el contenidista que escribe el guion didáctico; el tutor, que se vincula con los estudiantes y el evaluador que toma



los exámenes presenciales o virtuales. No obstante, los autores advierten sobre la falta de articulación entre los tres roles que muchas veces son realizados por distintas personas, y que no siempre se encuentran agrupados en cátedras o departamentos.

Justamente, la irrupción de la pandemia enfrentó a las instituciones a una situación que no estaba prevista y al desarrollo de la enseñanza remota en un escenario en el que no todos los docentes estaban preparados desde el punto de vista de la formación o capacitación previa. Los resultados de la encuesta a docentes de la universidad reflejan este 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 la propia Universidad, 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 la 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. 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.

Además de las actividades particulares que llevaron adelante las unidades académicas, desde la Secretaría de Asuntos Académicos, a través del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), se promovieron diferentes acciones masivas en relación con este punto:

- a) la creación de una Especialización en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior, destinada a los docentes de la UBA;
- b) se puso en línea un portal con recursos y orientaciones didácticas para la enseñanza virtual. Entre los diversos materiales, se destaca la publicación de una serie de documentos titulados “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas” que abordan cuestiones críticas como la selección y



organización de contenidos; la utilización de herramientas digitales en la enseñanza; la evaluación y acreditación de los aprendizajes, entre otras;

- c) el desarrollo de un programa de formación docente virtual y masivo para el conjunto de la Universidad. Ante la irrupción de la pandemia, el CITEP incrementó el alcance de su programa de formación virtual con el fin de responder a las necesidades y demandas de capacitación de los docentes de la Universidad. Los cursos abordan diferentes componentes de la enseñanza tales como la utilización de entornos virtuales; reflexiones sobre las estrategias de enseñanza; el diseño de contenido multimedia, entre otros. Durante el bienio 2020-2021 más de 15.000 docentes de la Universidad participaron en los distintos cursos de formación.

Estas acciones, entre otras, fueron posibles por el incremento de la inversión en infraestructura tecnológica y conectividad como apoyo a la enseñanza virtual. Durante el período 2019-2021, la Universidad invirtió más de \$ 570.000.000 en distintos rubros de infraestructura tecnológica que permitieron asegurar la continuidad de las actividades académicas durante el período de emergencia.

### 3. Reflexiones finales

A lo largo de esta sucinta descripción de las principales acciones en materia académica desarrolladas por la UBA para afrontar el escenario de emergencia y asegurar la continuidad pedagógica durante el período de excepción, se hizo énfasis en tres temas: a) las decisiones en torno a la programación de la enseñanza b) las decisiones relativas a la evaluación de los aprendizajes y c) las decisiones en torno a la formación docente; y se ilustró el diagnóstico y algunos resultados de las mismas a partir de apreciaciones de entrevistas y encuestas a autoridades académicas, y encuestas a docentes y estudiantes de carreras de grado realizadas en 2020 y 2021.

Más allá de que la situación inicial de alumnos y docentes era favorable en relación con la disponibilidad de computadoras y conectividad, como se desprende de los datos que suministran las encuestas, las unidades académicas debieron realizar un esfuerzo importante para desarrollar prácticamente todas las actividades de enseñanza de manera remota, considerando además que la experiencia previa era, en general, muy acotada. Las estrategias identificadas como prioritarias se construyen a partir de interrogantes y respuestas que tuvieron 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.

Las autoridades académicas de la Universidad coincidieron en señalar, en relación con la experiencia global de este período, que los desafíos suscitados por la pandemia se



configuraron como una oportunidad institucional para revisar y mejorar las prácticas de gestión académica y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, proyectaron que el futuro de la educación universitaria avanzará hacia modalidades híbridas que combinen de forma sinérgica la enseñanza presencial y en entornos virtuales. Actualmente se está trabajando sobre eso, teniendo en cuenta el marco que determina la normativa nacional al respecto.

Diseñar políticas académicas que promuevan experiencias de aprendizaje relevantes de cara a los desafíos que enfrentan las sociedades contemporáneas y contemplen las necesidades de los actores involucrados, implica necesariamente reconocer la historia de la institución, su cultura organizacional, las tradiciones disciplinares y construir una narrativa de futuro que nos guíe como horizonte común.

## Referencias

- 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/>.
- BATES, R. (1987) Corporate culture, schooling and educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 4, 23, pp.79-115.
- CAMPI, W. y ESTEBAN, P. (2018) La educación a distancia en Argentina a través de sus normas: de la Ley 1597/1885 a la Resolución ministerial 2641-E/2017. En Dari, N. y Baumann, P (comps.). Marcos regulatorios y modelos pedagógicos: un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.
- CAMPOS CÉSPEDES, J.; BRENES MATARRITA, O. y SOLANO CASTRO, A. (2011) Competencias del docente de educación superior en línea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. V. 10 (3).
- CLARK, B. (1991) El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen.
- COHEN, M. y MARCH, J. (1974) Leadership and ambiguity. Estados Unidos: Harvard Business School Press, March.



- GRECO, C. (2008) Organización y estructura universitaria: gestión del cambio. Buenos Aires: UNSAM.
- 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). (Consultado: 20/05/2022)
- MINTZBERG, H. (1984) La estructuración de las organizaciones. Barcelona: Ed. Ariel.
- 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>.
- NOSIGLIA, M. 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.
- RUIZ BOLÍVAR, C. y DÁVILA, A. (2016) Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. Revista de Educación a Distancia, (49).
- SEGURA, M. (2021) No es una brecha. Desigualdades digitales y sociales en Argentina Revista Eptic, 23, 2, mayo-agosto.