



La investigación sobre la docencia en la postpandemia: su valor institucional para identificar giros y transformaciones en la formación universitaria

Research about a teaching in the post-pandemic: its institutional value to identify turns and transformations in higher education

Por Mirian CAPELARI¹

Capelari, M. (2022). La investigación sobre la docencia en la postpandemia: su valor institucional para identificar giros y transformaciones en la formación universitaria. *Revista RAES*, XIV(25), pp. 61-74.

Resumen

En este artículo se desarrollan aportes que se consideran relevantes para la investigación de la docencia en la educación universitaria actual, teniendo en cuenta el valor y la centralidad que adquiere la misma en el contexto post pandemia. Se abordan enfoques teóricos y categorías de análisis de una investigación en curso, en línea a contribuir a reflexionar, indagar y analizar la emergencia de nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje en sus relaciones con la inclusión. Se busca comprender los significados que construyen los distintos actores y reconocer las prácticas docentes que se configuran, identificando giros, tensiones y transformaciones generadas. El marco teórico articula conceptualizaciones sobre las siguientes dimensiones: a) innovación; b) relaciones entre las tecnologías educativas y la pedagogía; c) inclusión; y d) políticas y matriz institucional. Estas dimensiones se conciben como entramadas, dinámicas, en constante movimiento y mutuamente condicionadas. El diseño metodológico es de multiniveles tomando aportes de la revisión y reconceptualización que realizan Bray, Adamson y Mason sobre el cubo de Bray y Tomas. Se desarrollan en este trabajo las dimensiones y subdimensiones de análisis en uno de sus niveles: el institucional. El enfoque interaccional en el abordaje estas dimensiones, sus tensiones y mutuas implicancias, se considera fértil para comprender las nuevas formas que asume la docencia en las universidades a partir de la incorporación masiva de la virtualidad, identificando problemas, innovaciones, y tendencias en contextos institucionales situados.

Palabras Clave investigación/ docencia universitaria/ postpandemia/ tecnología educativa/ innovaciones/ inclusión educativa.

¹ Facultad Regional Buenos Aires-Universidad Tecnológica Nacional, Argentina / mcapelari@frba.utn.edu.ar / ORCID: 0000-0003-0630-0672

Abstract

This article develops relevant contributions for the teaching investigation in current university education, considering the value and centrality that it acquires in a post-pandemic context. Theoretical approaches and categories of analysis of an ongoing investigation are addressed, with the objective of contribute to reflect, investigate and analyze the emergence of new teaching and learning modalities in relation to inclusion, focusing on the meanings and practices set up by different actors, identifying turns, tensions and transformations generated. The theoretical framework articulates conceptualizations on the following dimensions: a) innovation; b) relationships between educational technologies and pedagogy; c) inclusion; and d) policies and institutional dispositives. These dimensions are conceived as interlaced, dynamic, in constant movement and mutually conditioned. The methodological design is multilevel, taking contributions from the review and reconceptualization carried out by Bray, Adamson and Mason on the Bray and Tomas cube. The dimensions and subdimensions of analysis are explained in the institutional level. The interactional approach between these dimensions, their tensions and mutual implications, is considered to be fertile to understand the new forms assumed by teaching in universities from the massive incorporation of virtuality, identifying problems, innovations, and trends in situated institutional contexts.

Key words researche/ university teaching/ post-pandemic/ educational technology/ innovations/ educational inclusión.

Introducción

En este artículo se desarrollan enfoques teóricos y categorías de análisis que se consideran relevantes para la investigación de la docencia en la educación universitaria actual, teniendo en cuenta el valor y la centralidad que adquiere la misma en el contexto post pandemia. Este abordaje se enmarca en una investigación radicada en la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional, que aborda el tema de "la emergencia de nuevas modalidades de enseñanza en facultades de ingeniería en Argentina, y las incidencias de la educación virtual en las prácticas docentes y la inclusión de los estudiantes".

Desde el marco teórico y metodológico que se presenta en este trabajo, se busca contribuir al análisis de un tema que se considera perentorio e ineludible como objeto de estudio, por sus impactos en la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones de Educación Superior en nuestro país. Es clave desarrollar conocimientos asociados a los efectos de un problema educativo imprevisto e inédito y las soluciones institucionales implementadas en las universidades argentinas a partir del aislamiento social, preventivo y obligatorio que generó la pandemia del COVID 19 en el período 2020-2021. Este problema se asoció a cómo responder a la necesidad de dar continuidad a los procesos de formación universitaria a través de modalidades de enseñanza virtual. Es complejo y adquiere relevancia por lo inédito, repentino, masivo e inesperado y en relación con los quiebres, interpelaciones y transformaciones que ha movilizado y moviliza en las prácticas docentes e institucionales.

Un supuesto desde el que se plantea la investigación que fundamenta este artículo, es que la activación de cambios masivos en las universidades que afectaron a estudiantes y docentes en relación con las formas de enseñar y de aprender que instaló la virtualidad, generó impactos significativos, que son importantes de analizar. Así también que estos impactos inciden significados y prácticas que sujetos e instituciones construyen sobre las innovaciones educativas y la inclusión de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje.

Se identifican nuevos discursos y análisis educativos desde el inicio de la pandemia, provenientes de organismos internacionales, gubernamentales, redes e instituciones de educación superior acerca de las necesarias transformaciones en la educación y su proyección a futuro desde distintas perspectivas: socioculturales, políticas, pedagógicas, tecnológicas; según la cuestión en la que se ponga mayor énfasis.

Uno de los interrogantes más importantes que es necesario formular siguiendo a varios autores (Chehaibar, 2020; De Alba, 2020) es si estos efectos tienen la potencialidad de generar innovaciones en la formación universitaria, de reconfigurar vínculos pedagógicos y de construir respuestas a las actuales interpelaciones sobre la inclusión en la nueva normalidad. En este trabajo, planteamos enfoques teóricos y categorías de análisis en línea a contribuir a reflexionar, indagar y analizar la emergencia de nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje en la postpandemia, en sus relaciones con la inclusión, focalizando tanto en los significados que construyen sujetos e instituciones como en las prácticas docentes que se configuran, a fin de identificar giros, tensiones y transformaciones posibilitadas.

Antecedentes y fundamentación teórica

En el relevamiento histórico realizado sobre el tema, no se registran antecedentes en el pasado reciente de contextos educativos afectados por pandemias u otros sucesos que implicaran suspensión de actividades educativas por períodos prolongados y que a la vez generaran cambios abruptos en la educación universitaria. Un dato mencionado por Álvarez et al. (2009), referido a la pandemia de la gripe H1N1 de 2009, es que los establecimientos educativos en el territorio nacional fueron cerrados en Argentina por un breve período de tiempo, mientras que, en la pandemia de 1918-1919, no fue así. En estos años, cada municipio decidió sobre el aspecto educativo. Las grandes pandemias en la historia han sido objeto de estudios históricos o sociológicos, con escasas referencias a lo educativo (Carbonetti, 2010; Porras Gallo, 2018). Se identifican algunos análisis en nuestro contexto, que abordan los efectos de la pandemia de gripe de hace más de cien años (1918-1919) en sus relaciones con la inclusión social. Carbonetti (2010) realiza una investigación histórica en la Argentina de aquella época, en la que identifica que las zonas más perjudicadas fueron las poblaciones vulnerables situadas en el norte del país, sin

acceso a condiciones sanitarias adecuadas y que se hallaban en condiciones socioeconómicas críticas. Otros autores refieren a los efectos de esta misma epidemia en países como España, señalando su relación con las desigualdades y efectos en la vida cotidiana de las personas durante la epidemia y posteriormente a la misma (Porrás Gallo, 2018).

En el contexto actual y en relación con la pandemia del COVID 19, que impactó en distintos países de todo el mundo en el período 2020-2021, se identifican trabajos recientes de académicos que plantean discusiones, tensiones y reflexiones de diversa índole. En los mismos, se encuentran análisis sobre distintos aspectos relacionados con la educación universitaria e hipótesis sobre posibles efectos, desde dimensiones políticas, pedagógicas y sociales, en las que se destaca el valor de plantear investigaciones de esta índole.

En algunos autores, el análisis se centra en la coyuntura y en los problemas emergentes a atender, en un escenario caracterizado por el distanciamiento social obligatorio que direcciona de modo obligado la educación virtual en todas las instituciones.

Una cuestión clave que se menciona en varios trabajos durante el año 2020 es la mirada inclusiva en el análisis del problema y las soluciones aplicadas en la enseñanza universitaria. Como señala el informe del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO, es fundamental asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en igualdad de oportunidades, a través de impulsos a iniciativas inclusivas para que ningún estudiante quede rezagado. Esto implica atender necesidades pedagógicas, económicas y socioemocionales de estudiantes con más dificultad para continuar con modalidades no tradicionales de enseñanza (IESALC-UNESCO, 2020). Alcántara Santuario (2020) expresa que el cierre inesperado de las instituciones educativas, la abrupta suspensión de actividades y la necesidad de recurrir a medios digitales, pone en evidencia carencias y desigualdades en disponibilidad de recursos y en la preparación de docentes y estudiantes. La pandemia muestra que los grupos más afectados son los más vulnerables, aumentando el riesgo de abandono. Los docentes enfrentan retos inéditos y tensiones que se suman a las desigualdades existentes. En esta línea, de Sousa Santos (2020) refiere a una crisis grave y aguda, que hace más visibles las desigualdades y que puede reforzar la exclusión social.

Otros autores proyectan sus análisis a futuro, centrándose en el período post pandemia e interrogan sobre las posibilidades de cambios y transformaciones a futuro. En relación con la inclusión, advierten la situación crítica y preocupante por la brecha digital que se identifica en algunos grupos sociales y regiones, que puede reproducir o incrementar desigualdades, o bien, que puede ser una oportunidad para transformar la educación en su sentido más profundo. En palabras de Chehaibar (2020) la educación se ha visto violentada, paralizada y también retada en el contexto de la pandemia. Visibiliza tensiones diversas que pueden ayudar a reflexionar sobre cambios que conduzcan hacia condiciones educativas más integrales para mayor cantidad de personas y ser una oportunidad para reflexionar y direccionar innovaciones en las formas de entender el sentido de la formación universitaria, de pensar en futuros diferentes a los que instalan la desigualdad y los viejos paradigmas educativos. Se requiere generar capacidades para diseñar proyectos a futuro a partir de la experiencia vivida y las huellas que la misma ha dejado. Alcántara Santuario (2020) señala la importancia de realizar balances de recuperación en las instituciones, de analizar qué soluciones implementar y desarrollar para mejorar los aprendizajes de estudiantes más afectados. Desde estas proyecciones a futuro, otros autores plantean interrogantes pedagógicos sobre las posibilidades para generar transformaciones en la formación universitaria y discuten aspectos referidos a auténticas transformaciones. Maggio (2020) analiza el devenir de los años 2020 y 2021, e identifica dos etapas que se transitaron: la conmoción al inicio y luego, la mutación. Expresa qué condiciones serían necesarias para abordar el futuro, ante la oportunidad inédita e inesperada para “reinventar la enseñanza y el aprendizaje” en la universidad. La pregunta es si estas mutaciones se seguirán anclando en reproducir y preservar modos de hacer previos, o suponen auténticas transformaciones de las prácticas. Invita a leer la pandemia en clave de “potencial mutación” y ello implica analizar si estos cambios conllevan un marco pedagógico y didáctico con alcance epistemológico, que sustente el diseño de las prácticas de enseñanza.

Los aspectos políticos y tecnológicos también son fundamentales de considerar a nivel institucional. Cabe preguntar sobre la incidencia en los llamados condicionantes duros del dispositivo institucional (Baquero, 2006) e indagar por las fisuras en los mismos, por los obstáculos, dificultades y transformaciones que instala o puede instalar la

educación virtual masiva. En términos de Rivas (2017), es preguntar en qué medida se ha logrado desnaturalizar la matriz educativa tradicional, para desplegar aprendizajes en profundidad. Ello supone considerar transformaciones sistémicas, apoyos y capacidades institucionales desarrolladas que potencien cambios en la formación universitaria.

El marco teórico

El marco teórico desde el cual se concibe la investigación en la que se basa esta contribución, articula conceptualizaciones y aportes acerca de las siguientes dimensiones: a) innovación; b) relaciones entre las tecnologías educativas y la pedagogía (dispositivos didácticos configurados); c) inclusión; y d) políticas y matriz institucional. Estas dimensiones que se desarrollan a continuación se operativizan luego en las categorías de análisis que se abordan en el apartado de metodología. Se conciben como entramadas, dinámicas, en constante movimiento y en interacción entre sí.

La innovación

La innovación es una dimensión central en el análisis, dado que se busca comprender y analizar si la emergencia de las nuevas formas de enseñar y aprender en la virtualidad, impactaron en transformaciones en significados y prácticas, así como la índole de estos cambios. En cuanto al enfoque desde el que se concibe la innovación en educación, coincidimos con varios autores en que supone un proceso de cambio, un acto creativo de la docencia, una transformación frente a problemas específicos, una situación que se desea mejorar o potenciar, la generación de algo nuevo y diferente (Angulo Rasco, 1994; Margalef García y Arenas Martija, 2006; Rivas, 2017). Los aportes de Angulo Rasco de hace algunas décadas (1994, citando a Zaltman, Duncan y Holbeck, 1973) son fértiles para el análisis en relación a los tres usos que se pueden identificar en el concepto de innovación: a) como un proceso creativo, donde se logra una configuración desconocida previamente, b) como un proceso por el que la innovación llega a ser parte del estado cognitivo de los sujetos y de sus conductas (la percepción de lo creado como nuevo), y finalmente c) como idea, práctica o artefacto, que es percibido como innovación, más allá de su adopción. Su cita de Hoyle (1968) en este sentido es fértil, ya que conceptualiza la innovación como una idea o práctica que es percibida como nueva, por un sujeto o conjunto de sujetos, sin importar el nivel de implicación y en qué medida es objetivamente nueva. Lo que determina que la innovación se plantee como tal es la percepción subjetiva de la novedad para un sujeto o sujetos. En este sentido, la innovación es un concepto, práctica, herramienta, o una nueva forma de organizar el trabajo, un modo de hacer diferente, en un sujeto o grupo que no lo habían incorporado antes (Angulo Rasco, 1994, citando a Bhola, 1982). Se adhiere a conceptualizaciones que aluden a transformaciones que se producen, tanto en los sujetos como en los contextos de utilización y forman parte de un proceso intencional y deliberado. Lo más significativo en este enfoque, es que la investigación en innovación no se orienta sólo a discutir la estructura del objeto innovador, sino la forma en que una novedad implica alguna transformación del contexto, grupos, sujetos o aulas; y como afecta a quienes lo adoptan.

Estas miradas sobre la innovación suponen identificar por una parte los significados desde los cuales las innovaciones se interpretan y por otro las prácticas y sus relaciones con los contextos en que estas que se configuran (Fullan, 2002a; 2002b). Se adhiere al aporte de Fullan (2002b) en cuanto a la multidimensionalidad de la innovación y los tres componentes que se ponen en juego al implementar la misma: a) la adopción de materiales nuevos o revisados (recursos didácticos como materiales curriculares o tecnología), b) la utilización de nuevos enfoques didácticos y c) las modificaciones en concepciones pedagógicas sobre políticas o programas. Con relación a este último aspecto, es clave también considerar el contexto o la dimensión estructural que señala Angulo Rasco, 1994 citando a Huberman).

La dimensión “innovación” por su envergadura, toma centralidad en la construcción de las categorías de análisis y se entrama con la otra dimensión que definimos para la investigación: ***Las relaciones entre tecnología educativa y pedagogía***

En esta dimensión, es importante referir a la perspectiva histórica en el análisis. Los cambios e innovaciones relacionados con la inclusión de TIC en la Educación Superior que se demandan desde hace varios años desde distintos ámbitos encuentran lugar y sentido frente a una situación crítica e inesperada. La Educación a Distancia como campo configurado y consolidado, emerge y adquiere centralidad en el período de pandemia, dando respuestas para el abordaje de la situación de emergencia que implicó transformar toda la educación presencial en modalidad virtual. A la vez, es un campo que también resulta interpelado en la postpandemia, donde toman repercusión herramientas tecnológicas que permiten la presencialidad remota, y emergen nuevos modelos que buscan poner en diálogo y ensamblar la educación virtual con la presencial. Se trata en este período de crear algo nuevo, diferente, “algo híbrido”.

Para pensar las relaciones entre tecnología educativa y pedagogía, se toman aportes de Maggio (2020) que señala dos grandes etapas para el período 2020-2021: la de la conmoción y la de la mutación. La primera implicó virtualizar lo que era presencial. Lo que se buscó es que hubiera aulas virtuales para todos los cursos presenciales y poner a disposición materiales en distintos formatos de lo ya construido previamente. Se buscó en esta etapa imitar en la virtualidad las características pedagógicas de la presencialidad. En ausencia de esta, la idea de subir materiales diversos a las aulas virtuales se convirtió en uno de los lugares comunes de la experiencia. Diversas preguntas de esta autora sobre el tema son fértiles para la construcción de categorías analíticas. Se plantea si la virtualización implica un rediseño de las prácticas o si solo se trata de una proyección rápida de lo presencial a lo virtual; si ya se sostenían o comienzan a plantearse nuevas formas de concebir el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje; si los procesos de inclusión de tecnologías en las prácticas docentes implicaron transformaciones de infraestructura, regulatorias, de equipos de apoyo y formación, que acompañen los mismos. También interesa interrogar sobre el lugar y significado de los encuentros sincrónicos, con herramientas como Zoom o Meet, que adquieren en la pandemia y postpandemia un uso masivo y a qué estrategias didácticas se hallan asociadas: clases expositivas, interacciones, recuperación de trabajo autónomo realizado por estudiantes de lo que se puso a disposición, trabajos en colaboración, producción colectiva, intercambio con expertos invitados, entre otros.

En síntesis, es clave indagar en las transformaciones que se continúan luego de la pandemia, si se reproducen y preservan modos de hacer previos (transmisión, aplicación y verificación) o se evidencian cambios en las prácticas con otros enfoques pedagógicos. Leer la postpandemia en lo que Maggio plantea como “potenciales mutaciones”, y las características que adquieren las nuevas experiencias, llamadas híbridas o mixtas. En síntesis, el gran interrogante es si esta oportunidad inédita e inesperada para “reinventar la enseñanza y el aprendizaje” en la universidad se está aprovechando, y si se cuenta con un marco pedagógico y didáctico con alcance epistemológico, que sustente los diseños de prácticas de enseñanza. Se toma en particular el concepto de incluir en la investigación empírica una mirada a “las clases como exploraciones” y la necesidad de documentarlas, reconstruirlas analíticamente e interrogarlas desde el marco teórico.

Como se anticipa ya en 2020, se avanza en una hibridación ya asumida en aquel momento en distintos discursos académicos y en gestores y políticos asociados a la educación superior. Esta escena de mutación potencial de la educación tiene que ser pensada como un ensamble. Los momentos presenciales y virtuales en la hibridación se consideran como experiencia colectiva y transformadora, no secuenciales, suceden al mismo tiempo y ambos configuran la realidad (Maggio, 2020, citando a Baricco, 2019). Otros autores también refieren a esta dimensión. Rivas (2017, p.63) expresa que “la reinención de los sistemas educativos depende de la transformación de la pedagogía y el rediseño de las estrategias de enseñanza”. La pregunta por las transformaciones generadas a partir de las tecnologías implica interrogar sobre su relación con los dispositivos didácticos implementados y los rediseños de metodologías e instrumentos que impliquen cambios en el enfoque pedagógico y no solo tecnológico. En este sentido, Maggio et al. (2014) plantean una categoría que utilizan en su investigación que refiere a los “*emergentes subjetivos referidos a una nueva conciencia didáctica*”, que surge cuando los docentes deciden a partir de criterios de carácter pedagógico, que se comprenden más profundamente luego de la inclusión de la tecnología. Es indagar sobre lo que las autoras plantean sobre las alteraciones evidenciadas, y en qué medida éstas -a partir de la inclusión masiva de tecnología en la enseñanza virtual- tensionan la matriz dominante de la pedagogía clásica centrada en los procesos de explicación, aplicación y verificación. Es decir, se interpelan los límites de la enseñanza clásica y se reconoce la necesidad de experimentar con diseños de clase alternativos (Lion y Maggio, 2019).

En este análisis de los enfoques y formas de inclusión de TIC en la enseñanza, tomando como referencia a Cabero y Fernández (2015), es fundamental trascender una mirada sesgada a lo instrumental y tecnológico, que considera a las TIC sólo como recursos educativos que puede ser adaptados a cualquier contexto. Se requiere, por un lado, recuperar su utilización para el aprendizaje y el conocimiento, analizando sus usos formativos; y, además, concebirlas como medios para la participación y colaboración entre estudiantes y docentes en contextos situados.

La inclusión

Otra dimensión que se entrama con las dos dimensiones anteriores es *la inclusión*, que adquiere también importancia fundamental. Como ya se planteaba en el libro de la I Jornada de Intercambio de Experiencias Docentes Innovadoras de la Facultad Regional Buenos Aires (Capelari y Ayuso, 2019 a), se advierte en recientes reconceptualizaciones la relación de la innovación con la diversidad y la igualdad. En este sentido, la innovación se asocia a prácticas educativas que generan condiciones y abren nuevas posibilidades para el aprendizaje, que son significativas, con sentido y valiosas para los/as estudiantes. Rivas (2017) la define en este sentido como una fuerza vital que incluye a instituciones, educadores, proyectos y políticas, que busca trascender los límites de la matriz educativa tradicional que limitan el deseo y las posibilidades de aprender de los/as estudiantes. La innovación se asocia así a propuestas que, promueven aprendizajes basados en la comprensión, generan un clima para el aprendizaje dialógico y participativo, favorecen la creatividad, e implican nuevas formas de aprender.

En la misma publicación de Capelari y Ayuso (2019 a), planteábamos que para el análisis de las relaciones entre innovación e inclusión es valiosa la conceptualización y enfoque que instalan Booth y Ainscow (2000) sobre la inclusión ya hace más de dos décadas. Estos autores la definen como un proceso continuo de ampliación de posibilidades para aprender y participar, en el marco de una comunidad educativa que genera condiciones para su desarrollo. Se concibe como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. La riqueza de esta definición radica en que pone su mirada en la interacción entre los estudiantes y el contexto, destacando la importancia institucional de identificar y minimizar las barreras para aprender y participar, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos (Booth y Ainscow, 2000).

Desde este marco, se adhiere a perspectivas socioculturales, que ponen su eje en el rol clave de la interacción social para el desarrollo y el aprendizaje de los sujetos, y en la necesidad de realizar un análisis crítico sobre lo que pueden hacer las instituciones educativas para mejorar los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes. Estos enfoques de inclusión que señalan Booth y Ainscow (2000), Hart et al. (2004), Florian (2015) o UNESCO (2003, 2015), destacan el valor de la heterogeneidad y la riqueza que la misma conlleva. Revisar la concepción de diversidad, en términos de Florian (2015), supone dejar de lado el sesgo según el cual la diferencia se transforma en problema, que en general suele referirse a grupos asociados a algún tipo de vulnerabilidad. Y las preguntas que surge en este marco son: ¿qué relaciones existen entre las nuevas formas de enseñar y aprender en la post pandemia y la inclusión?, ¿las prácticas generadas ofrecen condiciones y amplían las posibilidades de aprender?, ¿van en línea a minimizar barreras para participar y aprender en actividades conjuntas?

En el marco señalado, y siguiendo las conceptualizaciones que desarrollamos en investigaciones previas sobre relaciones entre innovación e inclusión (Capelari y Ayuso, 2019 a) se recuperan aportes de la Pedagogía Inclusiva, que sostienen que las dificultades para avanzar en el aprendizaje no deben interpretarse como problemas inherentes a los estudiantes que están fuera de la experiencia de los docentes, sino que el conocimiento se desarrolla en forma conjunta, a través de la actividad compartida en contextos sociales. Es un cambio de pensamiento de “la mayoría y algunos estudiantes”, a “todos los estudiantes” (Florian y Linklater, 2010).

Meirieu (2016) también invita a pensar en esta cuestión al preguntar por la educación inclusiva hoy. Reflexiona en este sentido, que lejos del mito de la clase homogénea y de una yuxtaposición de individualidades condenadas a ignorarse mutuamente, la clase inclusiva debe permitir el desarrollar proyectos comunes en los que puedan implicarse todos/as los estudiantes, Una pregunta fundamental para realizar es si los cambios en la tecnología y

nuevas propuestas pedagógicas de la docencia generan cambios en esta dirección, y favorecen la inclusión en proyectos comunes que impliquen a todos. En una revisión que realiza Vincent Tinto (2007) sobre la deserción en las universidades, identifica aquellas experiencias institucionales que han sido exitosas en sostener a los estudiantes en las aulas y favorecer avances en los aprendizajes. Encontró que la permanencia y el progreso en los estudiantes se producen cuando se dan las siguientes condiciones y acciones institucionales: expectativas elevadas respecto de lo que pueden lograr los estudiantes; apoyos -económicos, sociales y académicos-; evaluación y feedback; y participación o involucramiento. En este marco, es clave interrogar si las innovaciones en la enseñanza, además de implicar enfoques didácticos potentes contribuyen a incluir a más estudiantes, minimizando barreras para participar y aprender.

Las tensiones entre inclusión y tecnologías son importantes de atender. La doble perspectiva debe ser analizada. Por una parte, en la potencialidad de las TIC para eliminar barreras que impiden la participación de todas las personas, teniendo en cuenta que pueden ser en algunos casos la única vía de acceso a la educación y la cultura; y por la otra, que su falta de acceso crea mayores formas de exclusión social. En este marco, la virtualidad en la educación tiene que ser pensada en línea a permitir la generación de ambientes enriquecidos de aprendizaje con tecnologías, que generen en términos de lo que Booth y Ainscow denominan inclusión (2000), posibilidades de aprender y participar en actividades conjuntas para todos, minimizando barreras a través políticas que lo promuevan. Desde esta perspectiva, la crisis del COVID 19 puede ser oportunidad para cambiar estructuras y procesos sociales y políticos, y desarrollar tecnologías digitales apropiadas y situadas en verdaderas comunidades de práctica.

El análisis de los formatos de las clases virtuales requiere incluir la perspectiva tecnológica en sus relaciones con la didáctica y la política educativa. En este acercamiento a las modalidades de enseñanza, es necesario considerar propósitos, organización de contenidos y materiales, formas de comunicación e interacción entre docentes y estudiantes, estrategias y herramientas metodológicas, recursos y capacidades tecnológicas, modalidad de acompañamiento y apoyos generados. Según López Ramírez y Rodríguez (2020), es preciso preguntar acerca de la incidencia en las trayectorias académicas de los estudiantes, de las posibilidades de los docentes para diseñar actividades y dar clases con plataformas digitales, y por las competencias para estudiar con nuevos dispositivos.

Las políticas y la matriz institucional

Desde este marco, consideramos importante analizar en las transformaciones generadas, la dimensión de las políticas y el dispositivo institucional, que se articula con las tres anteriores. Esto supone considerar las políticas que se definen y los aspectos organizacionales implicados.

Tomando aportes de Maggio (2020) es importante identificar qué tipo de respuestas dieron las universidades al definir propuestas virtuales, es decir, que tipo de implicación institucional tuvieron. Importa analizar con qué tipo de preparación y apoyo contó la docencia para abordar los problemas y propuestas construidas: disposición de soluciones tecnológicas, organizativas, equipos expertos para asesorar, capacitaciones, entre otros.

Teniendo en cuenta que un rasgo importante de la innovación es el afianzamiento y la consolidación, es importante interrogar si hubo o hay expansión institucional, si hay atravesamiento curricular y si se instalaron cambios en forma continua y sistemática en el tiempo. Ello implica considerar las políticas definidas sobre el tema, y las alteraciones o modificaciones en la matriz institucional. Interrogar en qué medida lo que denominan algunos autores “los condicionantes duros del dispositivo institucional” fueron alterados o modificados (Baquero, 2006). Dentro de éstos cabe considerar qué modificaciones, interpelaciones se producen en: la regulación de tiempos y espacios para aprender, las formas de organizar la enseñanza y el aprendizaje, la simultaneidad (áulica y sistémica). Esta última incluye la enseñanza simultánea, todos aprenden a la vez y al mismo tiempo y homogeneidad en el tratamiento del aprendizaje.

Rivas (2017), plantea la importancia de construir puentes entre el presente y el futuro buscando una reinstitucionalización. Destaca la importancia de documentar los movimientos que se producen, validarlos y

profundizarlos. Es valiosa su definición de la innovación como un “arte de la reflexión colaborativa sobre las prácticas”. En este sentido, los avances tecnológicos pueden ser puertas que abran hacia una nueva matriz, asociada a políticas y pedagogías diferentes. Las políticas son claves para construir nuevas reglas, capacidades y horizontes practicables. Se trata de innovaciones disruptivas, que generan nuevas formas. Finalmente, en esta dimensión institucional, hay que considerar los nuevos roles que se traccionan en docentes y estudiantes a partir de las transformaciones posibilitadas.

Diseño y metodología

El enfoque teórico propuesto como aporte a pensar la investigación sobre la docencia en las universidades en el contexto postpandemia, es fértil para construir diseños de investigaciones que aborden la complejidad y multidimensionalidad del tema/problema a investigar y para la elaboración de categorías que permitan obtener datos significativos y su posterior análisis. En este marco, son potentes los diseños metodológicos que se conceptualizan como de multiniveles, tomando aportes de la revisión y reconceptualización que realizan Bray, Adamson y Mason (2010) sobre el cubo de Bray y Tomas, que permite definir distintos niveles y dimensiones de análisis. Este diseño ha sido utilizado en investigaciones previas (Capelari, 2017; Capelari, Nápoli y Tilli, 2019 b que dieron cuenta de la potencialidad del mismo para abordar temas y problemas complejos. Los niveles y dimensiones que se formularon se estructuran en relación con el tema central del proyecto: significados y prácticas educativas en la postpandemia. En cuanto a los niveles de análisis, se definen dos niveles de localización: el ámbito de las políticas nacionales y el ámbito de políticas y prácticas institucionales. Este último nivel incluye un conjunto de cinco Facultades de Ingeniería de universidades públicas de gestión estatal, con profundización en un caso específico de análisis: la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional. Estos niveles se entraman con otros dos niveles de análisis: la perspectiva política e histórica y la perspectiva sociocultural, que profundiza en significados y prácticas que construyen los sujetos -docentes y estudiantes- en contexto situados.

Estos niveles se conciben como ámbitos o estructuras anidadas, permeables y mutuamente influidas, cuyas relaciones mutuas es importante comprender (Manzon, 2010).

Dimensiones de análisis

En este trabajo en particular se presentan las dimensiones y subdimensiones de análisis para el nivel institucional, construidas en función del diseño seleccionado para su abordaje y del marco teórico planteado, teniendo en cuenta además la complejidad del tema/problema que se aborda. El “el nivel institucional” se entrama con el nivel histórico, que incluye el origen o génesis, el devenir o trayectoria, la situación actual y la proyección a futuro. En el entramado de estos dos niveles, se consideran cuatro dimensiones de análisis: la innovación, la relación entre tecnología educativa y pedagogía, la inclusión, y las políticas y matriz institucional. Para cada una de las dimensiones se definieron subdimensiones. El diseño metodológico puede verse en la tabla n° 1. Se considera un aporte importante, en tanto permitirá producir conocimientos sobre las transformaciones e innovaciones realizadas, los significados atribuidos por los distintos actores a las mismas, así como las políticas y cambios institucionales desarrollados en cada contexto objeto de análisis.

Tabla 1: Dimensiones y subdimensiones para el nivel institucional

		← Nivel sociocultural Nivel institucional →	
		Dimensiones	Subdimensiones
Origen (génesis)	↑	Innovación	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Caracterización/significado/respuestas al problema en su origen. Principales problemas a resolver: vivencias. Expectativas, temores y dificultades.</i> – <i>Propuestas didácticas y prácticas desarrolladas en el inicio (por qué y para qué: motivos).</i> – <i>Modelos de referencia utilizados en la planificación de la enseñanza: teóricos, capacitación, experiencias de colegas y de otros contextos</i> – <i>Formas de enfrentar el problema y las nuevas formas de aprender en el inicio.</i>
			Relaciones entre Tecnología y Pedagogía
Devenir Trayectoria	↓	Inclusión	
			Políticas y matriz institucional
Situación Actual	↑	Nivel histórico	
			<ul style="list-style-type: none"> – <i>Cambios en el rol docente (nuevos significados y prácticas y modalidades de interacción, cooperación con otros docentes, reflexión colaborativa sobre las prácticas).</i>

Proyección a futuro

	<ul style="list-style-type: none">– Cambios en las formas de pensar la enseñanza y la evaluación (nuevas propuestas didácticas, usos de la tecnología, estrategias, usos de tiempo y espacios)– Cambios en el rol de estudiante (nuevas formas de aprender y de interactuar con materiales de estudio, docentes y estudiantes)– Cambios en las formas de pensar el aprendizaje y su evaluación (usos de la tecnología, nuevas estrategias para aprender, usos de tiempo y espacios). – <i>Transformaciones propuestas a futuro</i> desde la perspectiva de distintos actores. Qué se desea mejorar. – <i>Políticas institucionales.</i>– Apoyos y acompañamiento institucional (normativas, equipos colaborativos, equipamiento y tecnología, capacitaciones, uso de tiempos y espacios, nuevas formas de trabajo, capacitaciones, apoyo de expertos, otros). – Dificultades/obstáculos/tensiones que se identifican para avanzar en innovaciones deseadas. – Discusiones y diálogos entre la educación presencial y la educación virtual: modelos emergentes.
--	---

Para el nivel de localización de políticas nacionales, las dimensiones se relacionarán con la definición e implementación de políticas educativas inclusivas relacionadas con las modalidades de enseñanza implementadas en el contexto de la pandemia y post-pandemia, también entramado con los niveles histórico y sociocultural. Por razones de extensión, no se desarrolla en este trabajo.

Las técnicas que se utilizan en esta investigación incluyen entrevistas semiestructuradas, individuales y grupales, cuestionarios, y análisis de documentos institucionales y nacionales. También se analizarán documentos institucionales y nacionales que incluyen: normativas, programas nacionales e institucionales, materiales producidos para orientar las prácticas, y textos académicos, entre otros.

El marco teórico y las dimensiones de análisis propuestas, plantean tensiones a su interior que serán emergentes a considerar en el relevamiento y en el análisis de los resultados obtenidos. En relación con *las innovaciones*, será clave considerar la perspectiva subjetiva implicada en la mirada de docentes, estudiantes y gestores, donde lo que se considera “novedoso” puede adquirir connotaciones muy diversas en función de cada contexto, trayectorias recorridas y vivencias personales e institucionales. Y a su vez, la relación entre estas nuevas prácticas atravesadas por la tecnología con el enfoque pedagógico que las acompaña develará formas y dispositivos particulares más o menos disruptivos respecto a modelos pedagógicos más tradicionales. Del mismo modo, podrán emerger tensiones entre estas innovaciones y la inclusión, en cuanto a su valor para incrementar o restringir posibilidades para participar y aprender en comunidades virtuales o híbridas, teniendo en cuenta además sus relaciones con las estrategias didácticas y con las políticas institucionales. Las tensiones también podrán advertirse en relación con la matriz institucional en que las transformaciones se despliegan, entre los cambios requeridos versus los cambios generados (tiempos y espacios institucionales, tecnologías a disposición, accesibilidad a equipamiento, conectividad, acompañamiento a docentes). La interacción entre estas dimensiones, sus dinámicas y formas en que se tensionan e interrelacionan mutuamente se piensan como valiosas herramientas analíticas para comprender en cada contexto las nuevas formas de la docencia, sus problemas y sus giros en las universidades en que las mismas se despliegan.

Reflexiones finales y prospectiva

La investigación sobre la docencia en escenarios universitarios actuales cobra especial relevancia, en un período histórico en que las prácticas educativas por sus connotaciones, rupturas y dislocamientos ocasionados han sido impulsadas masivamente a la educación virtual como respuesta urgente y masiva. Ello ha significado que la inclusión de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje que se viene planteando como necesaria desde hace varios años, al igual que los cambios e innovaciones en la didáctica, toman un lugar central y destacado durante la pandemia y en la postpandemia. La educación a distancia como campo consolidado emerge y adquiere fuerte presencia en este período y a la vez es interpelada, con la incorporación de nuevas herramientas que empiezan a articularse con formas de presencialidad remota y física, que van creando nuevas formas y ensambles.

Sin duda se impone un desafío fundamental a las universidades. Es clave sistematizar el panorama educativo que se va configurando en la postpandemia, identificando giros, innovaciones y nuevos problemas que emergen.

En cuanto a sus aportes o campo de aplicación a futuro, la investigación busca contribuir a identificar los logros y desarrollos realizados en términos de tecnologías aplicadas en la enseñanza, con posibilidades de introducir innovaciones y cambios en la enseñanza actual. Así también, dimensionar qué cambios significativos permanecen, qué políticas institucionales direccionan continuidades y avances en línea a promover transformaciones significativas en la formación universitaria. Los conocimientos y comprensiones que pueden generarse en relación con el problema de estudio pueden enriquecer debates teóricos para el diseño e implementación de políticas y programas educativos. Finalmente, se considera que la posibilidad de identificar propuestas innovadoras en la enseñanza aportará a desarrollos de enfoques pedagógicos inclusivos y favorecedores de mejores aprendizajes en la universidad.

Referencias bibliográficas

Alcántara Santuario, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En *IISUE: Educación y pandemia. Una visión académica* (pp.75-82). UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

Álvarez, A., Carbonetti, A., Carrillo, A., M., Bertolli, F., C., Souza, C., M., Bertucci, L., M. y Azevedo, N. (2009). A gripe de longe e de perto: comparações entre as pandemias de 1918 e 2009. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 16 (4), 1065-1113.

Angulo Rasco, F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En F. Angulo y N. Blanco, (Coords): *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp.357-368). Ediciones Algibe.

Baquero, R. (2006). *Sujetos y Aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005218.pdf>

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI).

Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010). Diferentes modelos, diferentes énfasis, diferentes insights. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason. *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Granica.

Cabero, J. y Fernández, J. (2015). Una mirada sobre las TIC y la Educación Inclusiva. *Comunicación y Pedagogía*, (279-280), 38-42.

Carbonetti, A. (2010). Política en época de epidemia: La pandemia de gripe en Argentina (1918-1919). *Espaço Plural*, XI, (22), 57-64.

Capelari, M. (2017). La tutoría en la Educación Superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones. SB Editorial (En edición).

Capelari, M. y Ayuso, L. (Coords.) (2019 a). *I Jornada de Intercambio de Experiencias Docentes Innovadoras*. Universidad Tecnológica Nacional.

Capelari, M., Nápoli, F., & Tilli, P. (2019 b). Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas. *Cuadernos De Educación*, 17(17).

Chehaibar, L. (2020) Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En IISUE: *Educación y pandemia. Una visión académica*, pp. 83-91. UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.

De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Un futuro incierto. En IISUE: *Educación y pandemia. Una visión académica*, pp. 289-294. UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>

Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review* 47 (1), 5-14.

Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40, (4), 369-386.

Fullan, M. (2002a). El sentido del cambio educativo. En M. Fullan. *Los nuevos significados del cambio en Educación*, 1-53. 2da. Edición. Octaedro.

Fullan, M. (2002b). El Significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del Profesorado*, 6 (1-2).

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Open University Press.

IESALC-UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Lion, C. y Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa* 10, (1), 13-25. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>

López Ramírez, M. y Rodríguez, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.

Maggio, M; Lion, C. y Perosi, V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías Revista de Educación - III* (5), 101-127.

Margalef García, L. y Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores* (47), 13-31.

Manzon, M. (2010). La comparación de espacios. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Comps.): *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Granica.

Meirieu, P. (2016) La individualización: de “la escuela a medida” a la pedagogía diferenciada. En P. Meirieu. *Recuperar la Pedagogía*, 195-213. Paidós.

Porras Gallo, M. (2018). La pandemia de gripe 1918-1919. El enemigo temido cien años después. *Revista de Occidente*, (448), 95-106.

Rivas, A. (2017). Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. *Documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735469>

Tinto, V. (2017). *Completando la Universidad. Repensando la acción institucional*. Universidad de Palermo.

UNESCO (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision*. Conceptual paper. UNESCO. <http://www.unesco.org/education/inclusive.6>

—2015. *Educación 2030. Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000024565>

Fecha de recepción: 26/5/2022

Fecha de aprobación: 4/10/2022