

Políticas universitarias y preferencias docentes sobre las modalidades de enseñanza en carreras de grado durante la pospandemia: el caso de la Universidad de Buenos Aires.

University Policies and Teaching Preferences Regarding Teaching Methods in Undergraduate Programs During the Post-Pandemic Period: The Case of the University of Buenos Aires.

Por María Catalina NOSIGLIA¹, Brian FUKSMAN² y Sebastián JANUSZEWSKI³

Nosiglia, M. C., Fuksman, B. y Januszewski, S. (2025). Políticas universitarias y preferencias docentes sobre las modalidades de enseñanza en carreras de grado durante la pospandemia: el caso de la Universidad de Buenos Aires. *Revista RAES*, XVII(31), pp. 70-95.

Resumen

Tras la irrupción de la pandemia, las universidades debieron desarrollar políticas académicas con el objeto de adaptarse al nuevo contexto. Algunos de estos cambios se expresaron en distintas dimensiones tales como las modalidades de enseñanza, las condiciones de trabajo de los docentes y el régimen académico de los estudiantes. Sin embargo, solo algunos de estos cambios lograron permanecer en el tiempo y esto guardó relación con su grado de incorporación efectiva a la estructura del trabajo académico y a su grado de congruencia con el sistema de creencias de los académicos y de las autoridades académicas de cada institución, entre otros aspectos.

En este artículo se estudiarán dos cuestiones complementarias. Por un lado, a nivel del sistema se analizarán las políticas universitarias desarrolladas a nivel del gobierno nacional y de los organismos de coordinación del sistema desde la irrupción de la pandemia hasta la actualidad. Por otro lado, a nivel institucional se abordará el caso de la Universidad de Buenos Aires (UBA) examinando sus políticas institucionales y se analizarán las percepciones y preferencias de los docentes de la UBA sobre las modalidades de enseñanza en la pospandemia a partir de la aplicación de una encuesta a una muestra representativa.

La encuesta indagó especialmente las percepciones y preferencias de los docentes sobre las modalidades de enseñanza universitaria en el período de pospandemia, así como ciertas condiciones materiales vinculadas a su

¹ Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina/ catinosiglia@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0004-9993-9401>

² Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina/ bri-fuksman@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0003-2127-5564>

³ Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina/ sdjanus@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-0991-8841>

ejercicio profesional, como el tipo de dedicación, la disponibilidad tecnológica y el entorno para la docencia virtual. Si bien se relevaron también variables sociodemográficas, en este artículo se presentan principalmente los resultados vinculados a sus experiencias, creencias y preferencias respecto de las modalidades presenciales, virtuales y semipresenciales.

Palabras Clave Profesión Académica / Modalidades de enseñanza / Pospandemia

Abstract

Following the outbreak of the COVID-19 pandemic, universities were compelled to develop academic policies to adapt to the new context. These changes were reflected in various dimensions, including teaching modalities, faculty working conditions, and students' academic regulations. However, only some of these changes became consolidated over time. Their persistence was closely linked to the degree to which they were effectively incorporated into the structure of academic work and aligned with the belief systems of faculty members and institutional authorities, among other factors.

This article explores two interrelated dimensions. First, at the system level, it analyzes university policies developed by the national government and coordinating bodies from the onset of the pandemic to the present. Second, at the institutional level, it focuses on the University of Buenos Aires (UBA), examining its institutional policies and analyzing teacher's perceptions and preferences regarding teaching modalities in the post-pandemic period, based on a survey administered to a representative sample.

The survey focused particularly on faculty perceptions and preferences regarding university teaching modalities after the pandemic, as well as material conditions linked to their professional practice, such as employment type, access to technological resources, and the environment for virtual teaching. Although sociodemographic variables were also collected, this article primarily presents results related to teacher's experiences, beliefs, and preferences concerning face-to-face, virtual, and hybrid modalities.

Key words Academic Profession / Teaching Modalities / Post-Pandemic.

Introducción

En este artículo se estudiarán dos cuestiones complementarias. Por un lado, se analizarán las políticas universitarias desarrolladas a nivel del gobierno nacional y de los organismos de coordinación del sistema desde la irrupción de la pandemia hasta la actualidad. Por otro lado, se analizará el caso de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y sus políticas institucionales y, específicamente se presentarán los resultados de una encuesta aplicada a una muestra representativa de docentes de la UBA durante el mes de junio de 2024.

El trabajo se estructura en cinco apartados. En el primero se sistematizan algunas notas sobre la irrupción de la pandemia y sus incidencias en la enseñanza universitaria. El segundo apartado presenta algunas características específicas de la modalidad de educación a distancia y su evolución reciente. El tercer apartado aborda el caso singular de la UBA previo a la irrupción de la pandemia y durante los años subsiguientes. En los sucesivos segmentos se explica el diseño metodológico de la encuesta a docentes y luego se sistematizan algunos de sus resultados. Por último, se concluye con algunas discusiones derivadas de los resultados del estudio.

Algunas notas sobre la irrupción de la pandemia y sus incidencias en la enseñanza universitaria

La pandemia suscitó una serie de eventos inéditos que impactaron radicalmente en el orden de la sociedad. Particularmente, en el ámbito universitario se produjo la suspensión generalizada de las clases presenciales y los distintos gobiernos e instituciones de educación superior debieron desarrollar políticas para asegurar la continuidad de las actividades académicas.

Esta situación trajo aparejada, como lo señala un informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), entre las más relevantes, la profundización de las desigualdades entre los estudiantes y la sobrecarga del trabajo de los docentes. Por un lado, los problemas se vincularon con las brechas de acceso y de conectividad ya que solo el 45% de los hogares contaba con conexión a internet. Por otra parte, en el informe se señalaba que durante el primer semestre de 2020 se registró una exacerbación de las exigencias laborales de las instituciones hacia sus docentes para que virtualicen sus programas de enseñanza con suma celeridad (UNESCO-IESALC, 2020).

En Argentina, el 3 de marzo del 2020 se detectó el primer caso de coronavirus y, desde entonces, se registraron una serie de sucesos inéditos que impactaron en el orden de la sociedad en los sistemas educativos. Específicamente, para el caso educativo, sólo en el transcurso de una semana, el Ministerio de Educación Nacional pasó de limitarse a recomendar la adopción de medidas preventivas en los establecimientos educativos hasta suspender - en acuerdo con el Consejo Federal de Educación – el dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario e instituciones de educación superior con la Resolución del Ministerio de Educación de la Nación (RMEN) N°108/20. Por su parte, las universidades acompañaron dichas medidas y desarrollaron distintas políticas para sostener la continuidad de las actividades académicas.

De este modo, las diversas instituciones de educación superior debieron desarrollar lo que Hodges (2020) denominó como una “enseñanza remota de emergencia”. Dicha noción permite marcar la diferencia entre las actividades de enseñanza planificadas en contextos normales de aquellas desplegadas en circunstancias extraordinarias y condiciones críticas como la escasez de recursos, tiempo y capacitación del cuerpo académico.

Francisc Pedró (2021) advirtió que la enseñanza remota de emergencia suscitó efectos adversos para docentes y estudiantes. El autor justifica dicha tesis en base a tres factores: la insuficiencia de recursos tecnológicos tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, el escaso desarrollo de la educación a distancia en muchos países que les impidió contar con un marco normativo adecuado y la falta de capacitación pedagógica de los docentes y estudiantes en materia de educación a distancia. La conjunción de estos tres factores configuró un fenómeno inédito que el autor conceptualizó como “coronateaching”. La categoría presenta dos acepciones. Por un lado, refiere a una mutación superficial de las metodologías de enseñanza y del currículum para instrumentar

actividades de enseñanza no presenciales. Por otro lado, alude al síndrome experimentado por los académicos y estudiantes de sentirse abrumados tras recibir información excesiva proveniente de las plataformas educativas, así como sentimientos de frustración derivados de las limitaciones en la conectividad o de la falta de “know-how” para la operación de plataformas y recursos digitales.

Para el caso argentino, en un trabajo publicado por Paulo Falcón (2020) se recopilaron los relatos de 43 universidades nacionales, 4 provinciales y 47 privadas sobre las acciones realizadas durante el primer semestre de 2020. Las conclusiones principales del libro destacan que todas las universidades llevaron adelante un proceso de virtualización de la enseñanza universitaria y para ello la mayoría se inclinó por el uso de plataformas y software de uso gratuito como Moodle. Sobre esta cuestión, resulta razonable suponer que la política relativa a la evaluación y validación de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) fue un antecedente importante que ayudó a las universidades en su tarea de desarrollar una “enseñanza remota de emergencia”. Asimismo, todas las universidades informaron haber desarrollado políticas de formación docente dirigidas al desarrollo de competencias didácticas y tecnológicas para enseñar en entornos virtuales, tanto específicas para el momento como aquellas que tenían antecedentes de formación en la temática previo a la pandemia.

Otro estudio reciente de Giselle González (2021), sobre la experiencia de cuatro universidades nacionales, señala que durante el período de emergencia se produjo una rápida adaptación de las universidades a las exigencias de incorporación de tecnologías digitales que, antes de la pandemia, se limitaban a iniciativas más o menos aisladas pero que no lograban modificar de forma sustantiva la inercia organizacional de las universidades.

También, vinculado con lo anterior, resulta relevante un estudio de María Paula Seminara (2021) sobre los efectos negativos de la pandemia en el bienestar psicológico de docentes y estudiantes a partir de un estudio de caso de la carrera de Bioingeniería de la Universidad Nacional de San Juan. La autora advierte que durante el período de emergencia los docentes manifestaron importantes niveles de desgaste emocional, pero que esto no necesariamente se debía a las características de la modalidad virtual, sino a los factores de stress asociados con el riesgo sanitario y el aislamiento social. Asimismo, el cambio abrupto y acelerado que debieron efectuar los docentes para implementar una “enseñanza remota de emergencia” también ha sido un factor que puede explicar estos sentimientos de desgaste emocional. En cuanto a los estudiantes, los resultados del estudio mostraron ventajas y desventajas asociadas a la modalidad de educación a distancia. Los alumnos consideraron como un factor positivo la posibilidad de acceder a las clases grabadas y las mayores flexibilidades horarias que le permitieron combinar mejor el tiempo de estudio con sus responsabilidades laborales/familiares. No obstante, señalaron como aspectos negativos las dificultades para lograr una interacción más fluida con sus docentes y pares; las limitaciones para el acceso a recursos tecnológicos y de conectividad y los cambios emocionales derivados de la situación de aislamiento social y riesgo sanitario.

Para el caso argentino, en octubre de 2021 el gobierno nacional aprobó la RMEN N°3043/21 que suprimió los aforos en las aulas. Desde entonces, se habilitó la reanudación gradual de las actividades académicas presenciales en las universidades. A partir de aquel hito, las universidades y sus docentes comenzaron a discutir y tomar decisiones de política académica sobre las distintas modalidades de enseñanza.

Acerca de este período crítico, Pedró y Ramos Torres (2022) advierten que la ayuda financiera disponible por parte de las universidades fue extremadamente escasa durante la pandemia, por lo tanto, en muchos casos el costo de las licencias de uso de plataformas, en particular las plataformas comerciales de videoconferencia debieron ser costeadas por los propios docentes.

Por último, diversos estudios realizados durante la pospandemia comenzaron a analizar cómo las transformaciones forzadas durante la emergencia sanitaria dejaron huellas persistentes en las prácticas de enseñanza y en las condiciones de trabajo de los docentes. Viñas, M., y Secul Giusti (2025) sostienen que muchas universidades argentinas consolidaron esquemas híbridos de dictado, combinando clases sincrónicas virtuales con encuentros presenciales, especialmente en contextos urbanos con mayores niveles de conectividad. Por su parte, Santin y López (2025) advierten que el pasaje abrupto a la educación remota de emergencia evidenció

desigualdades estructurales en materia de conectividad, acceso a la tecnología y condiciones socioeconómicas del estudiantado, pero también impulsó innovaciones en la mediación tecnológica, el acompañamiento pedagógico y la redefinición de la presencialidad. En la etapa de pospandemia, muchas de estas transformaciones se consolidaron, dando lugar a modelos híbridos de enseñanza, nuevas normativas para la educación a distancia y una creciente institucionalización de prácticas antes marginales. No obstante, los autores destacan que dicho proceso no fue homogéneo, sino que las respuestas institucionales variaron según trayectorias previas, capacidades organizativas y decisiones políticas.

En síntesis, durante este período se aceleraron los procesos de virtualización de la enseñanza y, también, se suscitó un debate más amplio sobre la calidad, la equidad y la sostenibilidad de los modelos educativos emergentes en el nivel superior.

Las características específicas y la evolución reciente de la modalidad de educación a distancia en Argentina

El desarrollo histórico de la modalidad de educación a distancia en Argentina ha sido relativamente escaso cuando se lo compara con la expansión de la modalidad presencial (Nosiglia y Fuksman 2022). De hecho, la primera normativa que procuró regular la modalidad a distancia fue la RMEN N°1716 de 1998. En los considerandos de la normativa se caracterizaba a la educación a distancia como una modalidad muy incipiente, pero que tendría un importante crecimiento en el mediano plazo. Por ello, se justificaba la necesidad de fijar normas y pautas mínimas para propiciar una expansión ordenada.

La literatura sobre la enseñanza universitaria en carreras a distancia coincide en identificar ciertos rasgos específicos que la diferencian de la modalidad presencial. Así, por ejemplo, Ruiz Bolívar y Dávila (2016) argumentan sobre la necesidad de ofrecer una formación pedagógica específica a los académicos para que puedan gestionar de forma eficaz diversos componentes didácticos tales como la selección, secuenciación y organización de los contenidos en entornos virtuales; el diseño de actividades formativas; el seguimiento y evaluación de los estudiantes, entre otras. Asimismo, Campos Céspedes et al. (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. Los autores argumentan sobre la conveniencia de concebir al docente como un facilitador del aprendizaje que interactúa con un estudiantado que debiera desarrollar competencias para un aprendizaje más autónomo.

Vinculado con lo anterior, Campi y Gutiérrez (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.

Durante el mes de noviembre de 2023, se aprueba la RMEN N°2599/23 que contiene un nuevo Reglamento sobre la modalidad de educación a distancia dejando sin efecto el Anexo de la Resolución Ministerial N°2641/17 que regía desde el año 2017. La nueva normativa define a la Educación a Distancia como:

“La modalidad pedagógica y didáctica donde la relación docente- estudiante se encuentra separada en el tiempo y en el espacio durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa”. Asimismo, establece que “Para que una carrera de pregrado, grado o posgrado sea considerada como dictada a distancia se requiere que la cantidad de horas de interacción pedagógica que cumplan la condición establecida en el ítem 1 supere el 50% de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentual se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir

las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final cuando la carrera lo incluya” (incisos 1 y 2 de la RMEN Nº2599/23).

El cambio más importante que introduce la nueva reglamentación consiste en que permite a las universidades considerar a las actividades académicas sincrónicas mediadas con tecnologías de videoconferencia o similares (ej. Zoom, Meet, entre otras) como “actividades presenciales”. Además, permite que las carreras dictadas en la modalidad presencial podrán incluir las actividades académicas sincrónicas, con una carga horaria que no supere el 50% de las horas presenciales siempre que cuenten con el SIED validado. La sumatoria de horas dictadas a distancia y las horas presenciales sincrónicas no podrá exceder el 75% de la carga horaria del plan de estudios” (incisos 13 y 14 de la RMEN Nº2599/23).

De este modo, sería factible que una universidad ofrezca una carrera presencial donde los estudiantes solamente cursen el 25% de las materias o carga horaria de forma presencial asistiendo físicamente a la sede, mientras que el 75% restante podría distribuirse entre actividades virtuales asincrónicas (ej. Actividades en un campus virtual) y clases sincrónicas mediadas por plataformas como Zoom o Meet (definidas como “presenciales” en la nueva normativa).

Este cambio suscitó una discusión en el ámbito de la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Interuniversitario Nacional durante el 2023 ya que algunas instituciones ponderaron positivamente los beneficios de dictar clases sincrónicas por Zoom en la medida en que aquellas favorecen a los estudiantes a combinar mejor sus tareas de estudio con sus responsabilidades laborales y/o familiares; pero también se formularon críticas ya que diversos estudios realizados tras la irrupción de la pandemia comenzaron a advertir acerca de las diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre las clases presenciales tradicionales y las clases sincrónicas mediadas por plataformas (Nosiglia, Fuksman y Andreoli, 2024). Asimismo, Barbour y Hodges (2024) advierten que en muchas instituciones no se garantizó una adecuada formación pedagógica de los docentes para poder adecuar el dictado de su materia a un entorno virtual.

La situación específica de la Universidad de Buenos Aires previo a la irrupción de la pandemia y durante el período 2020-2024

La UBA fue la segunda universidad en el actual territorio argentino creada en 1821. La institución se destaca por su gran tamaño ya que está conformada por 13 facultades y oferta más de 100 carreras de grado y 500 carreras de posgrado. Además, cuenta con 4 colegios preuniversitarios de dependencia directa y 2 de dependencia académica, 6 hospitales universitarios y más de 60 institutos de investigación.

Antes de la irrupción de la pandemia la UBA no ofertaba ninguna de sus carreras de grado a distancia. También era muy bajo el porcentaje de asignaturas de grado que se dictaban virtualmente. Solamente las Facultades de Ciencias Económicas y Ciencias Sociales registraban una mayor oferta relativa de materias a distancia. En el nivel de posgrado también predominaba la modalidad presencial. En 2019 la UBA solo ofertaba 12 carreras de posgrado a distancia sobre un total de 400. Por lo tanto, en coincidencia con el panorama general del sistema universitario argentino, la oferta de carreras a distancia en la UBA era relativamente escasa.

No obstante, y pese al desarrollo incipiente de la educación a distancia, la Universidad registra importantes hitos institucionales en dicho campo. La UBA fue una institución pionera gracias a su programa UBA XXI de educación a distancia creado en 1985 para el ingreso al primer ciclo de la universidad. Desde sus orígenes aquel programa dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado implementó diversos formatos tales como programas radiales, televisivos, publicaciones en editoriales, entre otros. En la actualidad UBA XXI desarrolla sus actividades académicas en el marco de entornos virtuales y se destaca por su importante crecimiento durante la última década. Su oferta académica también ha crecido enormemente ya que en sus inicios solamente ofrecía las dos asignaturas comunes del Ciclo Básico Común -Introducción al Pensamiento Científico e Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado-, mientras que actualmente ofrece la totalidad de las materias del Ciclo

Básico Común. Por último, UBA XXI también creció geográficamente sumando un total de 26 subsedes distribuidas en distintas provincias del país que constituyen unidades de apoyo mixtos donde los estudiantes pueden rendir los exámenes parciales y finales y asistir a tutorías presenciales no obligatorias suministradas por las instituciones que tienen convenio con UBA.

Un segundo hito institucional fue la creación del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) en 2008. Este Centro, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado, tiene la finalidad de crear un espacio dedicado a trabajar con y para los docentes de la Universidad en los desafíos que plantea la incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza de nivel superior. Para ello, se realizaron múltiples acciones tales como el diseño de cursos de formación docente masivos o la creación del Programa UBATIC en 2011 destinado a financiar proyectos educativos bianuales que integren las TIC para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad.

En tercer hito refiere a la aprobación de un reglamento de educación a distancia y común para el conjunto de la Universidad por Resolución (CS) Nº4239/08. La normativa fue aprobada en 2008 por el Consejo Superior y allí se define a la educación a distancia como la “opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes, materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los estudiantes alcancen los objetivos de la propuesta educativa”. Cabe señalar que, en sus considerandos, el reglamento explicitaba la necesidad de asegurar la calidad de la formación atendiendo a sus cualidades singulares, a la vez que reconoce el potencial de la educación a distancia para promover mayores niveles de acceso de la población a la educación superior. En cuanto a la evaluación y acreditación de los aprendizajes de los estudiantes, dicho reglamento estipulaba que se debía garantizar en todos los casos la identificación del alumno siendo obligatorias las evaluaciones presenciales en las carreras de grado.

En marzo de 2020 irrumpe la pandemia y el gobierno nacional decreta el aislamiento social preventivo y obligatorio y, la UBA adhiere la suspendiendo en marzo todas las actividades presenciales en todas sus unidades académicas.

En referencia a las políticas académicas, la UBA debió implementar diversas líneas de acción para dar continuidad a las actividades de enseñanza. En dichas acciones se expresó la diversidad y las características singulares de cada unidad académica. La transición hacia una enseñanza remota de emergencia fue diversa según las características disciplinares de las carreras, la experiencia previa de las facultades en el desarrollo de la educación a distancia y la capacitación de los docentes en el uso de TIC. Frente a la continuidad de la crisis sanitaria y la necesidad de concertar una política institucional de mediano plazo, desde el Rectorado se impulsó la creación de una Comisión Asesora para el diseño, implementación y seguimiento de un Programa de Contingencia para la Enseñanza Digital COVID-19. La Comisión coordinada por la Secretaría de Asuntos Académicos y que estuvo conformada por los Decanos de las facultades, el Secretario de Educación Media, el Director del Ciclo Básico Común (CBC), los Directores del CITEP y del programa UBA XXI, se abocó a realizar un rápido diagnóstico de la situación de cada unidad académica en términos de infraestructura tecnológica, estado de desarrollo de las materias en los campus virtuales y las necesidades de capacitación docente. De esta manera, las unidades académicas fueron reprogramando sus respectivos calendarios académicos y definieron diversas estrategias curriculares a través del campus virtual u otras tecnologías y plataformas digitales. Las características diferenciales de cada facultad y carrera permiten comprender los fundamentos de las decisiones curriculares. Por ejemplo, las facultades de Medicina y de Odontología priorizaron la oferta de asignaturas predominantemente teóricas y pospusieron el dictado de aquellas actividades curriculares que demandaban el trabajo en las unidades docentes hospitalarias o en laboratorios, así como las prácticas profesionalizantes.

Asimismo, el CITEP ocupó, en este contexto, un rol estratégico ya que desde el inicio de la crisis sanitaria hasta el final se capacitaron a más de 20.000 docentes en el marco de los distintos cursos de formación virtual; se

ofrecieron asesorías personalizadas a distintas cátedras y se crearon campus y aulas virtuales en las distintas unidades académicas y las escuelas de nivel medio.

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, la Secretaría de Asuntos Académicos había elaborado un documento denominado “Criterios para el dictado y evaluación de aprendizajes en contexto de no presencialidad”. En dicho documento, se recomendaba que, mientras durase el ASPO, la aprobación de las asignaturas debía contemplar una instancia de evaluación presencial de carácter final o integrador. Excepcionalmente, se contempló la evaluación de tesinas de grado y defensas de tesis de forma no presencial, siempre y cuando se asegure la identificación del estudiante y el control de la autoría.

En un estudio reciente de Nosiglia, Zaba y Fuksman (2023) se realizaron encuestas a las y los decanos de la UBA que permitieron reflexionar sobre la experiencia institucional durante los primeros años de la pandemia. Entre los aspectos positivos, las autoridades destacaron el potencial de las tecnologías digitales para ofrecer experiencias educativas innovadoras, así como la posibilidad de desarrollar estrategias alternativas de evaluación de los aprendizajes. También, identificaron como ventaja la posibilidad de incrementar la oferta de cursos de forma virtual eludiendo, así, las restricciones edilicias. Otra dimensión ponderada positivamente fue el retorno de una proporción significativa de estudiantes que volvieron a estudiar gracias a que la cursada remota les ofreció mayores posibilidades de combinar sus responsabilidades familiares y laborales con el tiempo dedicado al estudio universitario. Sin embargo, las autoridades académicas también advirtieron aspectos negativos tales como el debilitamiento de los procesos de socialización académica de los estudiantes ya que dichos procesos suelen tener lugar, con mayor espontaneidad, en ámbitos presenciales. Otro aspecto crítico identificado por las autoridades se vinculó con las condiciones de trabajo de los docentes en la virtualidad ya que dicha modalidad requiere la constitución de un nuevo contrato didáctico con otro tipo de roles docentes, así como una formación pedagógica específica. En otros términos, manifestaron como preocupación que la modalidad de educación a distancia replique las mismas lógicas de la enseñanza presencial sin mediar ningún tipo de adecuación pedagógica y laboral.

Como resultado de las discusiones institucionales sobre las ventajas y desventajas de cada modalidad de enseñanza, durante el 2023 el Consejo Superior aprobó un nuevo reglamento que regula las modalidades de enseñanza en los niveles de grado y pregrado por RESCS-2023-642-UBA-REC.

La normativa de la UBA se diferencia de la RMEN N°2599/23 descripta en el apartado anterior en la medida en que la primera define a las “Actividades de enseñanza virtuales” como aquellas que se encuentran mediadas por tecnologías digitales sincrónicas y/o asincrónicas; mientras que la normativa nacional concibe a una clase por Zoom o Meet como una actividad presencial.

De este modo, la normativa de la UBA avanza en construir una nueva definición de las modalidades presenciales y a distancia. Por un lado, la modalidad presencial es:

“es la opción pedagógica y didáctica cuyas actividades académicas previstas en el plan de estudio se desarrollan mayoritariamente en un mismo tiempo y espacio físico no digital. La carga horaria presencial deberá ser superior al CINCUENTA POR CIENTO (50%) de la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis. Las carreras presenciales pueden incorporar el desarrollo de actividades de enseñanza virtuales”.

Por su parte, la modalidad de educación a distancia es definida como:

“la opción pedagógica y didáctica cuyas actividades académicas previstas en el plan de estudio se desarrollan mayoritariamente a través de actividades de enseñanza virtuales. La carga horaria de las actividades de enseñanza virtual debe ser superior al CINCUENTA POR CIENTO (50%) de la carga horaria de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis.”

De forma complementaria, la normativa vigente de la UBA para el nivel de grado y pregrado establece que las distintas facultades deben asegurar a los docentes y estudiantes la disponibilidad de conectividad libre y gratuita

en la sede universitaria; y que las actividades de enseñanza virtuales tienen que desarrollarse en soportes y plataformas reguladas institucionalmente.

Otra cuestión relevante que contempla la norma refiere a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, se establece que las modalidades de evaluación orientadas a la certificación de los aprendizajes de los estudiantes deben garantizar mecanismos para validar la identidad de los estudiantes al inicio y durante el desarrollo del examen; siendo obligatoria la evaluación presencial en las carreras de pregrado y grado. Aunque, excepcionalmente, para los casos de tesis, trabajos profesionales, coloquios, monografías, trabajos finales, portafolios se podrán incorporar tecnologías digitales sincrónicas y/o asincrónicas.

Tras la caracterización de los principales hitos institucionales de la UBA durante el período 2020-2024, en los subsiguientes apartados de este artículo se pondrá el foco en la perspectiva de las y los académicos de la Universidad y para ello se presentarán algunos resultados de una encuesta aplicada a una muestra representativa de los docentes.

Diseño metodológico

Durante el mes de julio de 2024 se aplicó una encuesta a una muestra representativa de docentes de la UBA que fue respondida por 4.805 académicos.

La encuesta se aplicó a partir de un marco muestral elaborado sobre la base de datos del personal docente activo de la Universidad proveniente del sistema PRISMA, con un total inicial de 35.905 registros. Se eliminaron los casos duplicados conservando el cargo de mayor jerarquía y/o dedicación, así como aquellos que correspondían a funciones no comprendidas en el relevamiento (nivel medio, preceptores, jardín maternal), obteniéndose un universo final de 25.088 docentes. Este universo se estratificó por unidad académica y, dentro de cada una, por sexo y categoría docente.

El diseño muestral previsto fue probabilístico, aleatorio simple sin reposición, con un total planificado de 3.235 casos, lo que permite estimaciones para el conjunto de la UBA con un nivel de confianza del 99 % y un margen de error del 2 %.

La estrategia de acceso a los encuestados consistió en el envío de un correo electrónico a las casillas institucionales provistas por la UBA, acompañado por la difusión de la invitación en las páginas web y redes sociales oficiales de las unidades académicas y del Rectorado. La encuesta se administró de forma autogestionada en línea a través de una plataforma segura, disponible entre el 10 y el 31 de julio de 2024.

Si bien en 10 unidades académicas se alcanzó el mínimo general para utilizarlas como unidad de análisis, en algunos casos no se lograron las cuotas originalmente previstas. Por ello, se resolvió analizar a toda la Universidad como conjunto.

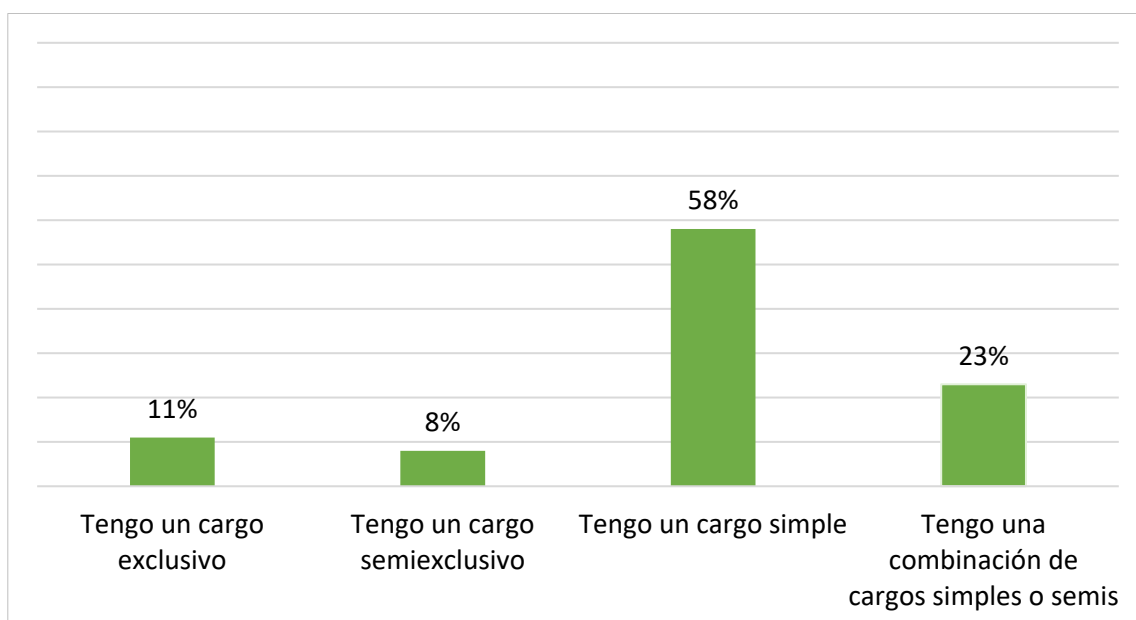
En síntesis, el tamaño final de la muestra (4.805 casos) permite mantener las estimaciones globales para toda la universidad en los márgenes de error y niveles de confianza establecidos. La composición de la muestra resultante se aproxima a la estructura del universo en variables clave como sexo, categoría docente y unidad académica. Dada la relevancia de la variable categoría docente para el presente artículo, se indica que la muestra presenta la siguiente distribución: el 33,4% son profesores (titulares, asociados o adjuntos) mientras que el 66,6% restante corresponden a auxiliares docentes (Jefes de Trabajos Prácticos, Ayudantes de 1ra o Ayudantes de 2da).

Algunos resultados de la encuesta

Se seleccionaron algunos resultados de la encuesta que permiten caracterizar las condiciones de trabajo de los docentes e identificar sus percepciones y preferencias sobre las modalidades de enseñanza.

En primer lugar, interesa destacar que el 58% de los docentes encuestados respondió que desarrolla sus actividades académicas en el marco de una dedicación simple (ver gráfico 1). Esto implica una remuneración de 10 horas semanales para la realización exclusiva de tareas de enseñanza. Por su parte, otro 23% respondió que cuenta con una combinación o acumulación de cargos de dedicación simple. Lo anterior denota el perfil mayoritario de la profesión académica argentina que debe desarrollar sus tareas con una escasa remuneración y dedicación formal al cargo. Corresponde aclarar sobre este carácter formal ya que en otro estudio donde se aplicó una encuesta a una muestra representativa de docentes de todas las universidades públicas argentinas se comprobó que el 63% de los docentes con dedicación simple participan en actividades de investigación a pesar de no recibir remuneración por dicha tarea (Nosiglia y Fuksman, 2020). Este dato resulta relevante para el presente estudio ya que los resultados de la encuesta aplicada en junio de 2024 permitieron identificar también algunas situaciones de sobrecarga laboral para los docentes que tienen cargos de dedicación simple.

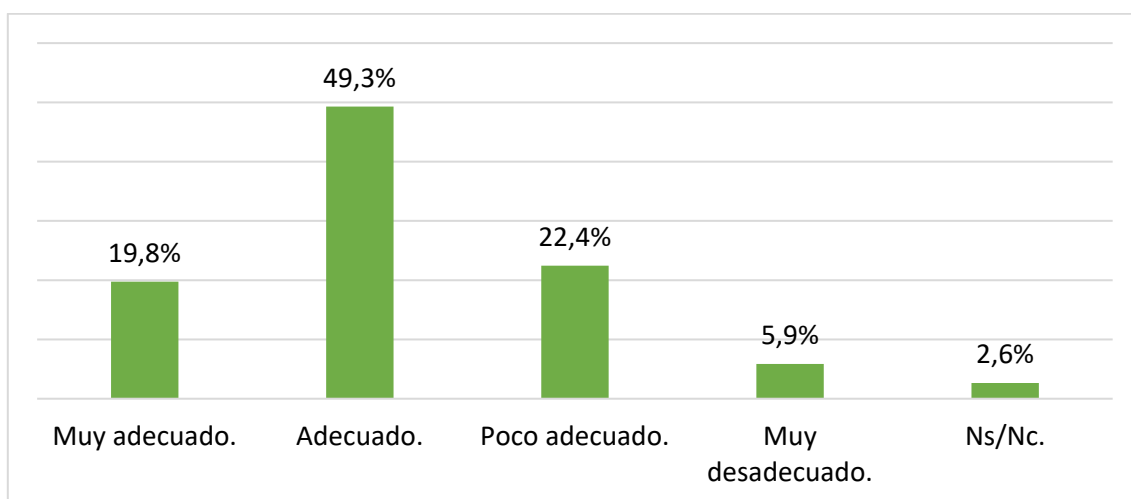
Gráfico 1. Distribución porcentual de los docentes según su dedicación al cargo docente



Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, interesa ponderar que los docentes de la UBA cuentan con condiciones relativamente favorables en relación con la disponibilidad de recursos tecnológicos. De hecho, el 97% de los encuestados informa que tiene conexión a internet por banda ancha y el 98% cuenta con una computadora de escritorio o notebook. Asimismo, el 68% evaluó que dispone de un espacio “adecuado” o “muy adecuado” para el dictado de clases virtuales sincrónicas en sus respectivos hogares (ver gráfico 2).

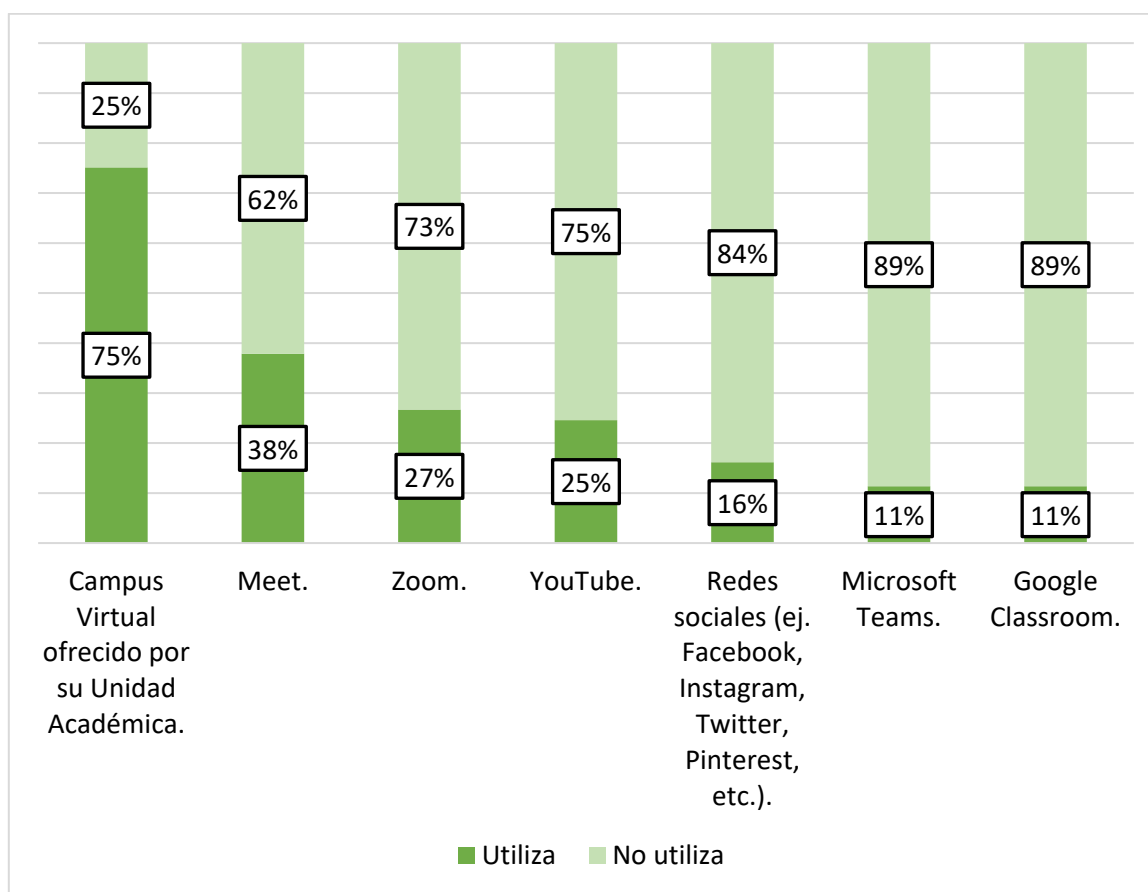
Gráfico 2. Distribución porcentual de los docentes según cómo evaluaron la adecuación de los espacios disponibles en su hogar para el dictado de clases virtuales



Fuente: elaboración propia

Sin embargo, otra de las preguntas de la encuesta indagó cuáles recursos digitales utilizan mayoritariamente los docentes en el dictado de su materia. Allí pudo constatar que una importante proporción de docentes utilizan programas como Zoom o Meet que para su uso pleno requieren del pago de licencias que no están cubiertas por la Universidad. De este modo, surge el interrogante si los académicos están asumiendo, además de los costos de conectividad, gastos adicionales para el pago de licencias (ver gráfico 3).

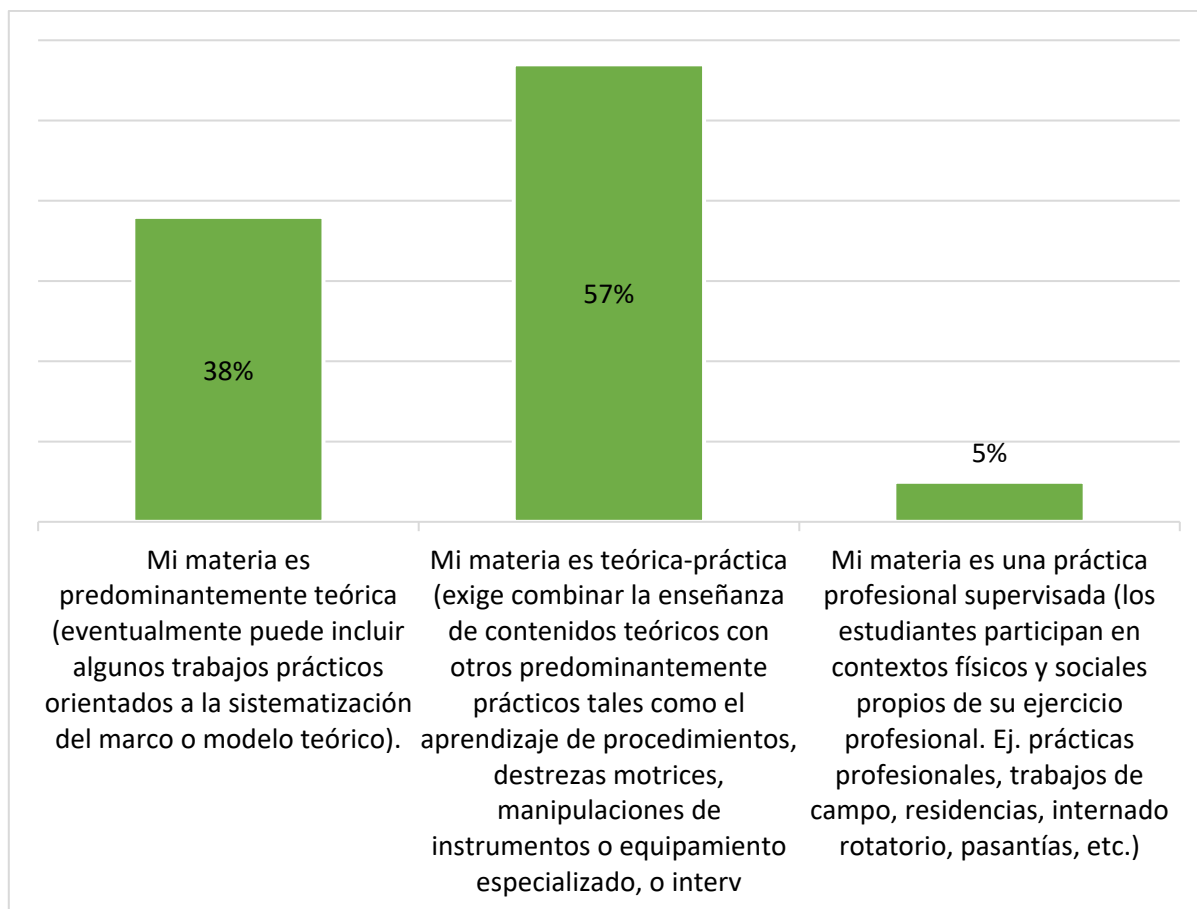
Gráfico 3. Distribución porcentual de los docentes según los tipos de recursos digitales que utilizan para el dictado de su materia



Fuente: elaboración propia

De forma complementaria, interesa conocer cómo clasifican los docentes a sus respectivas asignaturas que dictan. Este dato permitirá su cruce con otras variables de análisis tales como la modalidad de enseñanza para el dictado de cada materia. Al respecto, se identifica que el 57% de los docentes considera que su materia es “teórico-práctica” (ver gráfico 4).

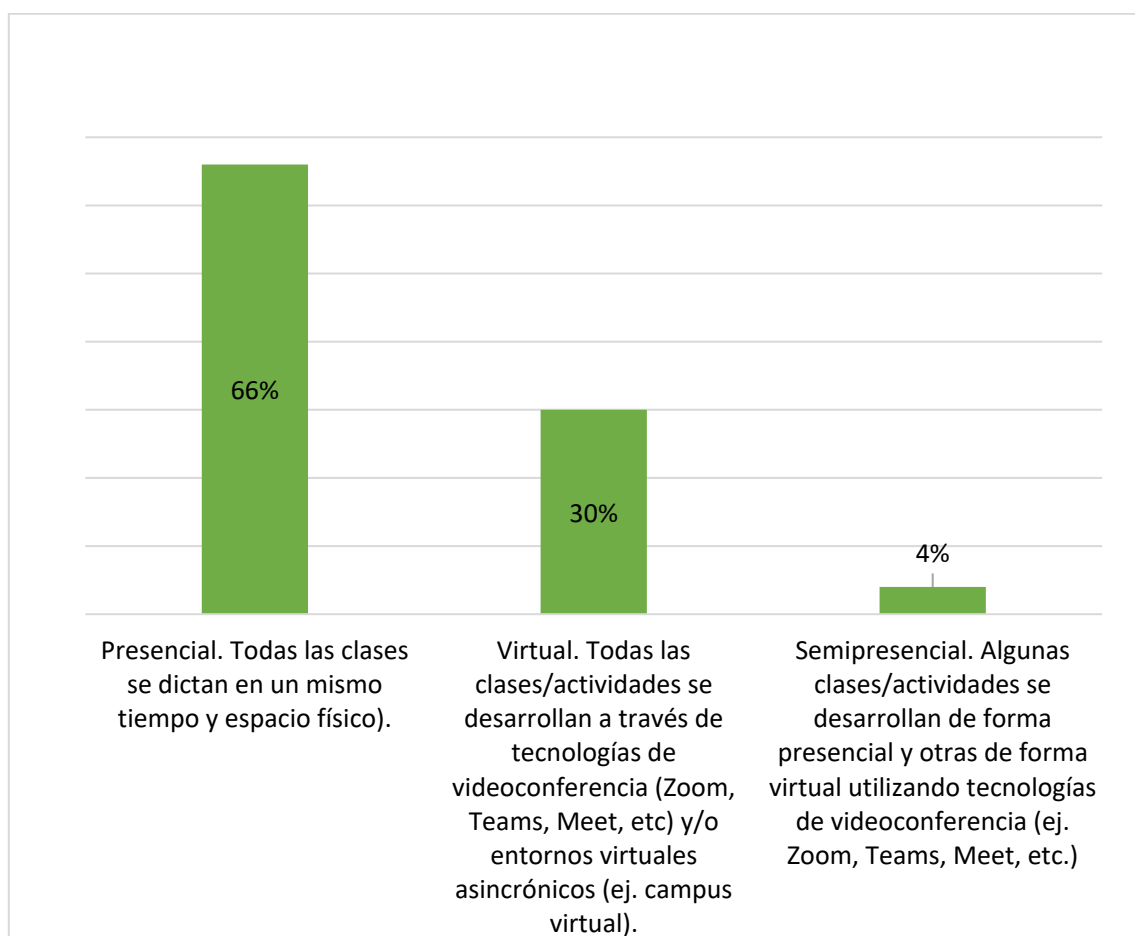
Gráfico 4. Distribución porcentual de los docentes según como clasifican a la materia que dictan



Fuente: elaboración propia

Por su parte, en relación con las modalidades de dictado de cada asignatura, se advierte que actualmente un tercio de las materias de grado o pregrado se dictan de forma semipresencial o completamente virtual (ver gráfico 5).

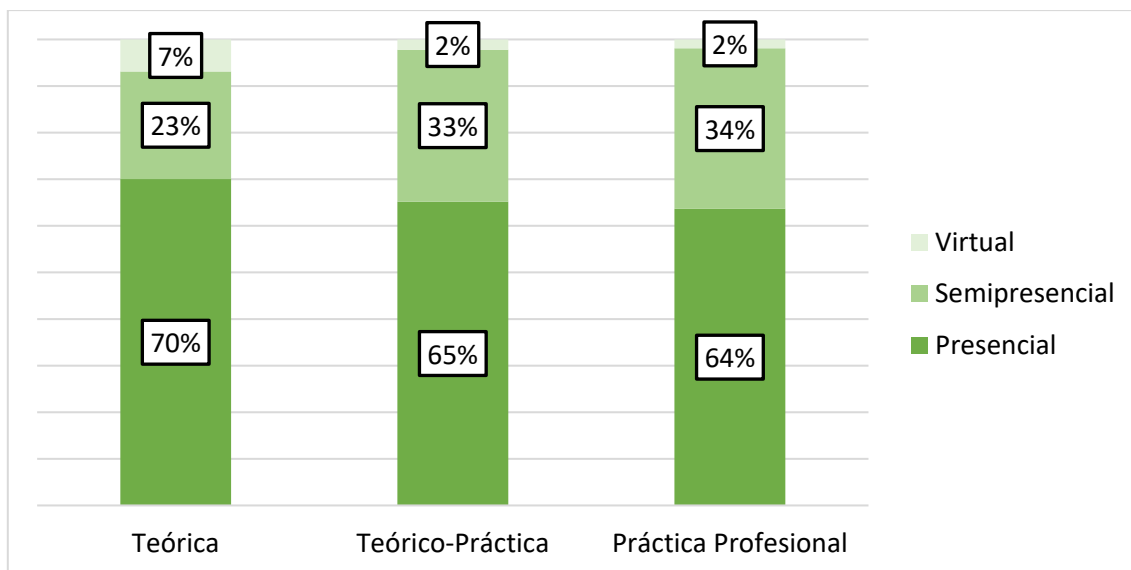
Gráfico 5. Distribución porcentual de los docentes según como definen la modalidad de enseñanza de su asignatura



Fuente: elaboración propia

Si se cruzan las dos variables previamente descriptas, se identifica que el 70% de las materias “teóricas”, el 65% de las “teórico-prácticas” y el 64% de las “Prácticas profesionales” se dictan bajo la modalidad presencial. Es decir, no se observan diferencias significativas entre los distintos tipos de asignaturas. (ver gráfico 6).

Gráfico 6. Distribución porcentual de cada tipo de materia según su modalidad de dictado

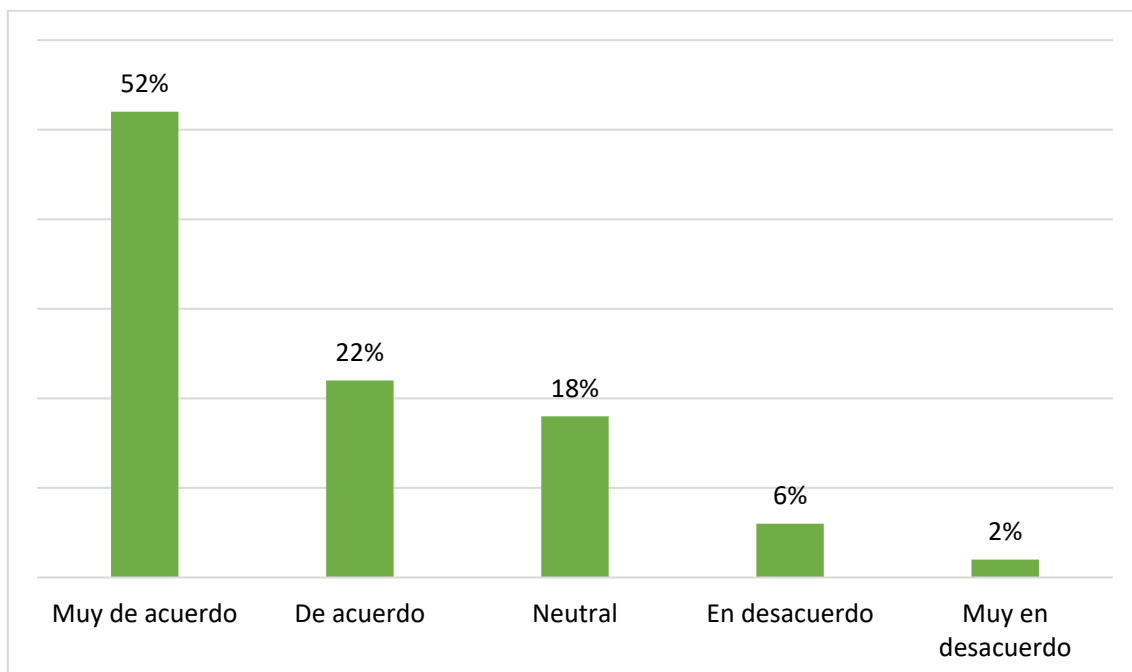


Fuente: elaboración propia

En relación con las percepciones y preferencias de los académicos sobre su situación laboral y experiencia en el dictado de clases presenciales, semipresenciales o virtuales, se identificaron las siguientes cuestiones:

El 74% de los docentes encuestados manifestaron que dictar clases presenciales les resulta más satisfactorio que dictar clases virtuales o semipresenciales (ver gráfico 7).

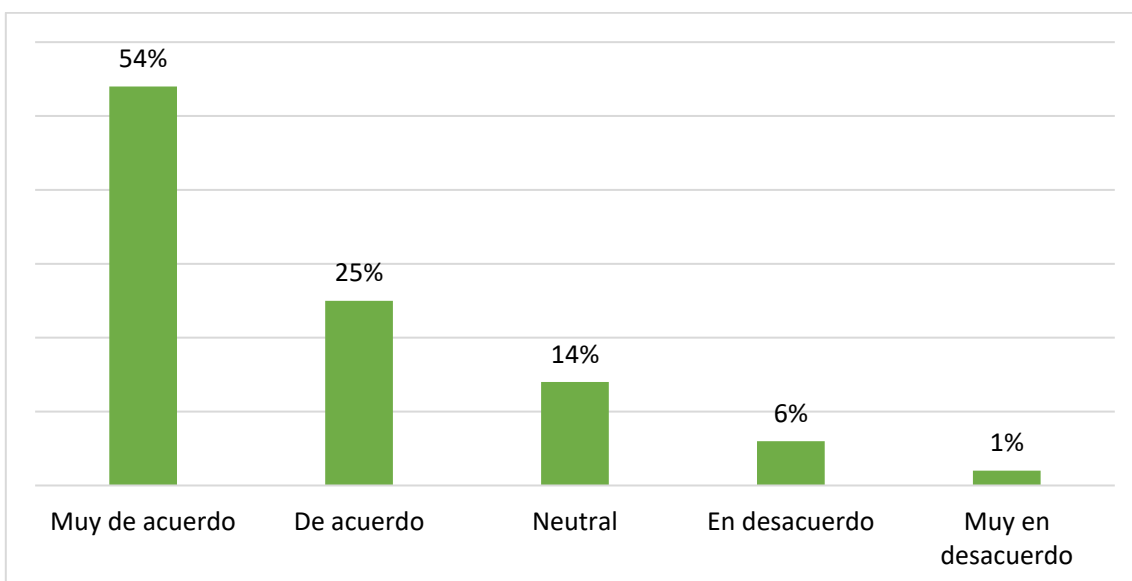
Gráfico 7. Distribución porcentual de los docentes según su grado de acuerdo con el enunciado "dar clases presenciales me resulta más satisfactorio que dictar clases virtuales, semipresenciales y/o híbridas"



Fuente: elaboración propia

Asimismo, el 79% de los encuestados respondió afirmativamente que durante las clases presenciales sus estudiantes participan en mayor medida, en comparación con sus clases virtuales (ver gráfico 8).

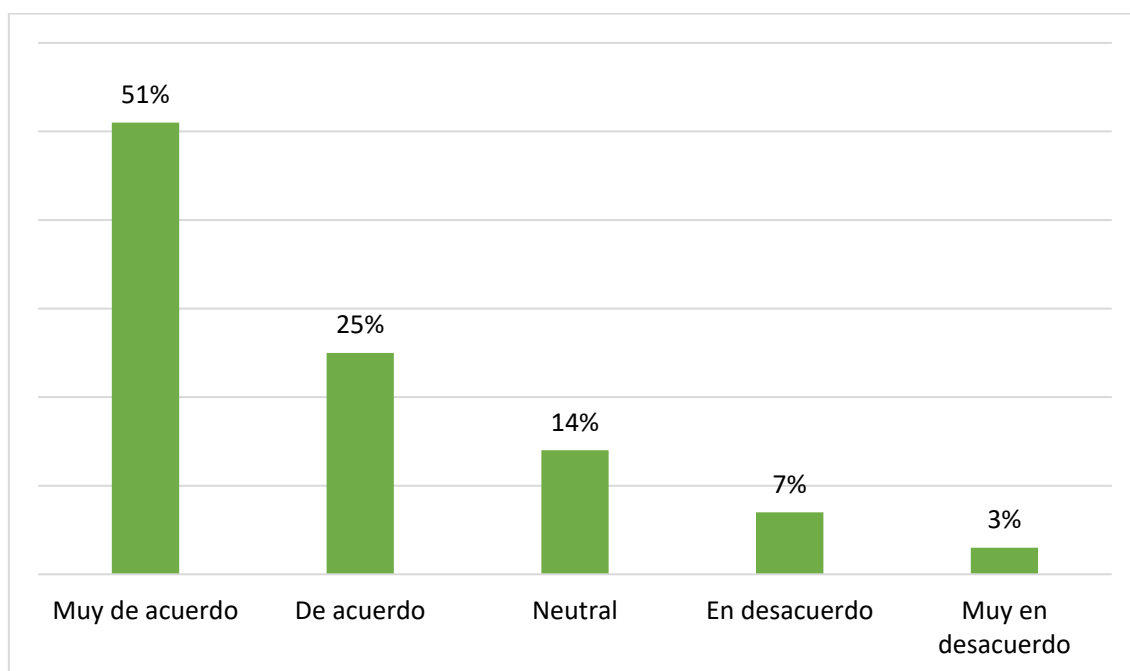
Gráfico 8. Distribución porcentual de los docentes según su grado de acuerdo con el enunciado "durante las clases presenciales mis estudiantes participan en mayor medida (en comparación con las clases virtuales mediadas por tecnologías de videoconferencia)"



Fuente: elaboración propia

El 76% de los docentes encuestados respondió que la posibilidad de asistir presencialmente a su Unidad Académica le permite tener mayores intercambios y discusiones académicos con sus colegas (ver gráfico 9).

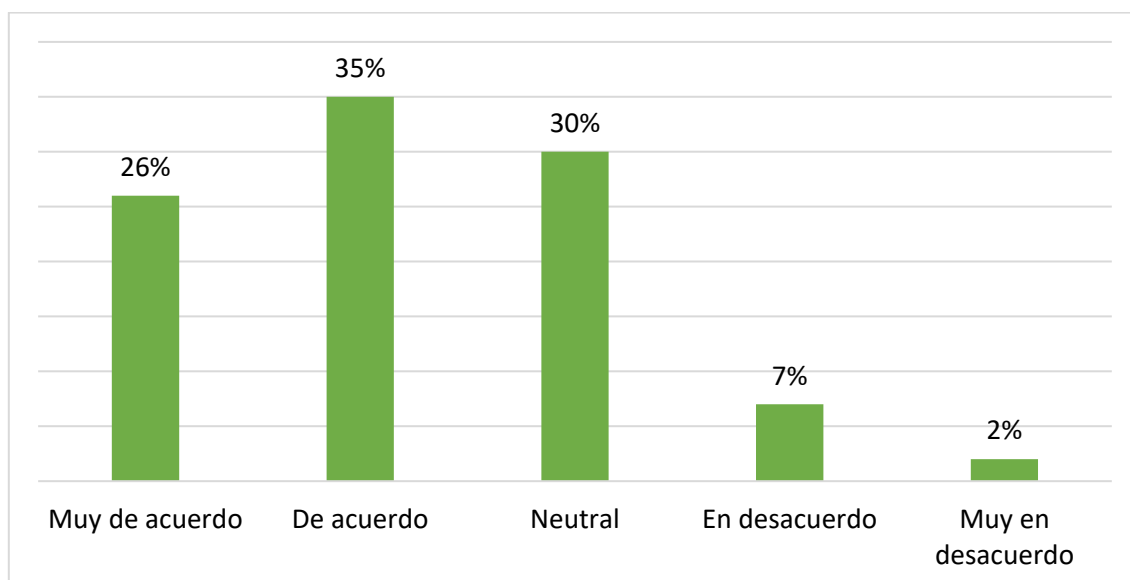
Gráfico 9. Distribución porcentual de los docentes según su grado de acuerdo con el enunciado "la posibilidad de asistir presencialmente a mi Facultad para dictar clases me permite tener mayores intercambios y discusiones académicas con mis colegas docentes)



Fuente: elaboración propia

Por su parte, poniendo el foco en la modalidad virtual o semipresencial, se advierte como cuestión problemática que el 61% de los docentes encuestados manifestó que las cursadas virtuales o semipresenciales le exigen dedicarle más tiempo al seguimiento de sus estudiantes, en comparación con una cursada presencial (ver gráfico 10).

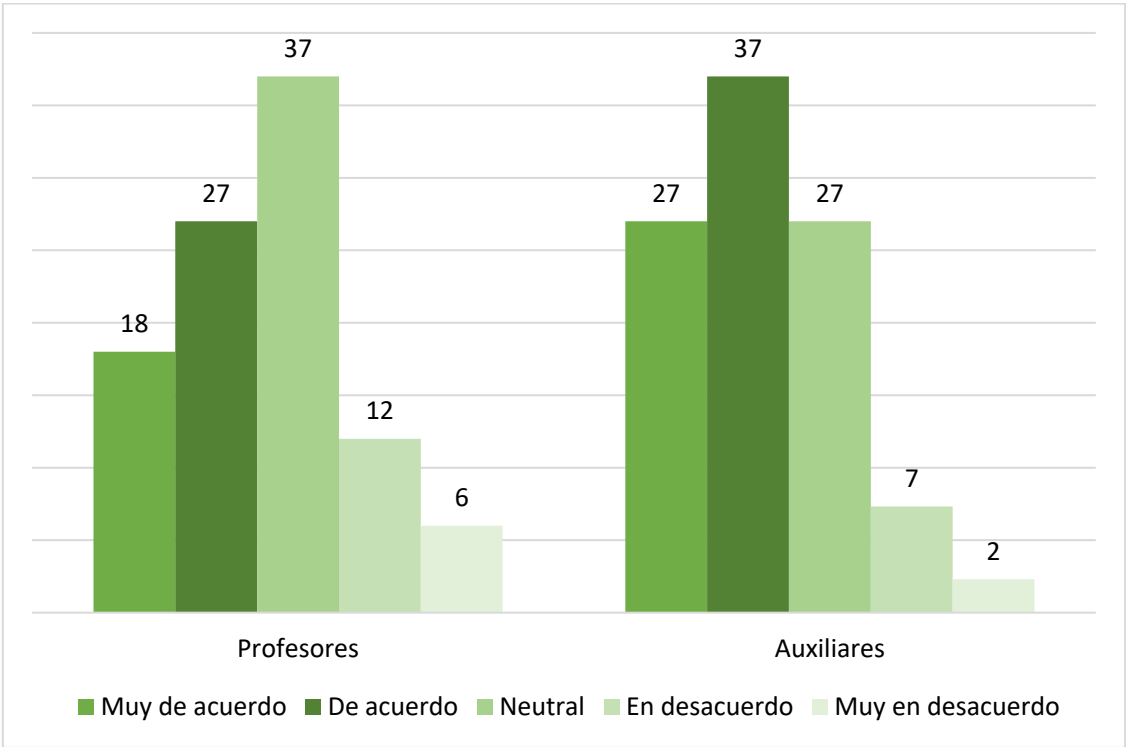
Gráfico 10. Distribución porcentual de los docentes según su grado de acuerdo con el enunciado "las cursadas virtuales o semipresenciales me exigen dedicarle más tiempo al seguimiento de mis estudiantes (ej. responder consultas en el campus virtual)"



Fuente: elaboración propia

Retomando el enunciado anterior, se advierten importantes diferencias según la categoría del docente (ver gráfico 11). Mientras que el 45% de los profesores (titulares, asociados y adjuntos) respondieron que las cursadas virtuales o semipresenciales le exigen dedicar más tiempo al seguimiento de sus estudiantes, dicho valor aumenta hasta el 64% entre los auxiliares (Jefes de Trabajos Prácticos y Ayudantes de 1ra y de 2da). Estos resultados permiten advertir continuidades respecto los resultados de otra encuesta aplicada a una muestra representativa de docentes de la UBA donde se identificó que los auxiliares docentes eran el grupo que denunciaba una situación de sobrecarga laboral durante el dictado de clases virtuales (Nosiglia y Fuksman, 2020). Además, esta situación resulta crítica considerando que actualmente el 87% de los cargos docentes de UBA son de dedicación simple y que la mayoría de estos cargos son concentrados por los auxiliares docentes, según datos del anuario estadístico de la SPU-ME, año 2022.

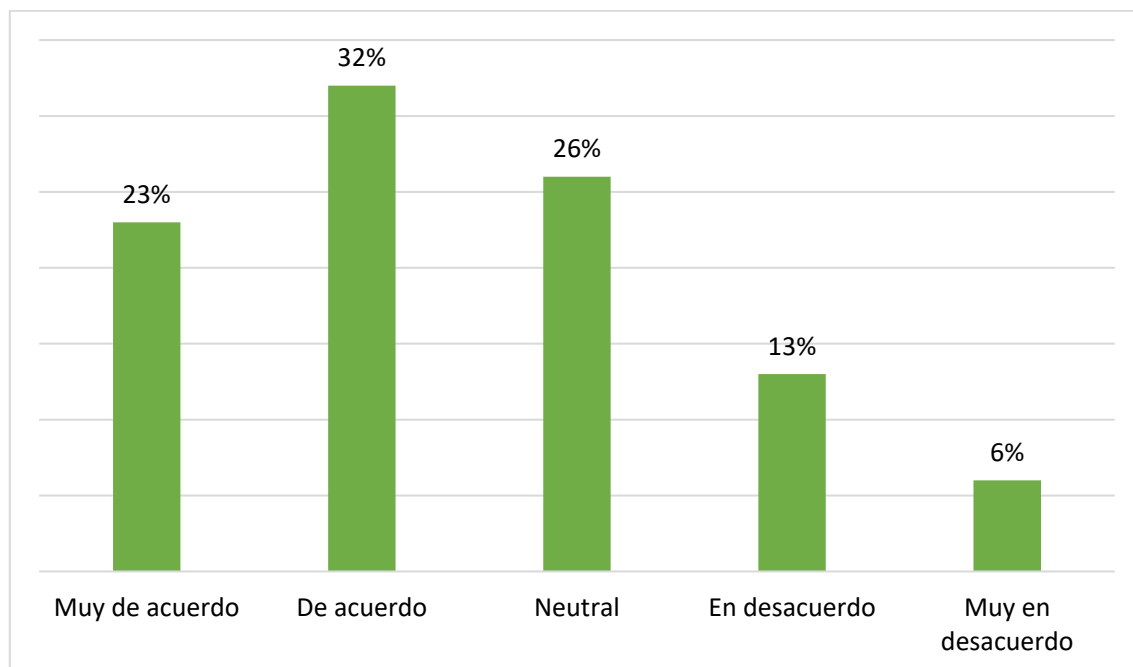
Gráfico 11. Distribución porcentual de los docentes según su categoría docente y grado de acuerdo con el enunciado "las cursadas virtuales o semipresenciales me exigen dedicarle más tiempo al seguimiento de mis estudiantes en comparación con una cursada"



Fuente: elaboración propia

A pesar de los aspectos negativos señalados por los docentes respecto de las cursadas virtuales o semipresenciales, un 55% destacó como aspecto positivo que dichas modalidades les permiten combinar mejor sus responsabilidades laborales con otras responsabilidades personales (ver gráfico 12).

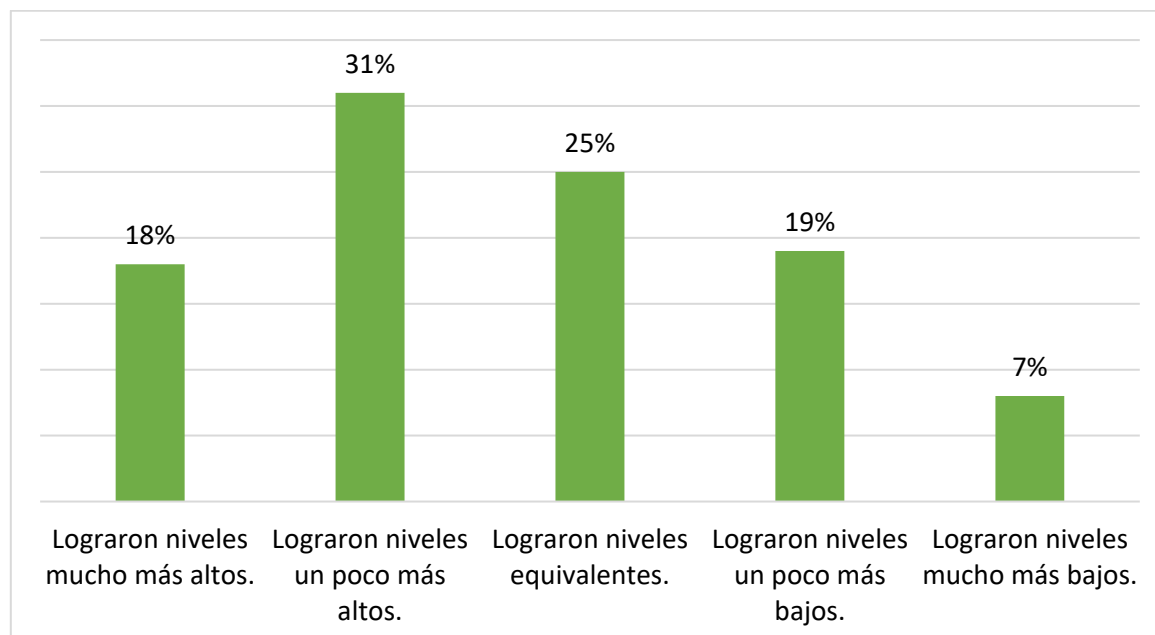
Gráfico 12. Distribución porcentual de los docentes según su grado de acuerdo con el enunciado "las cursadas virtuales o semipresenciales me permiten combinar mejor mis responsabilidades laborales con mis otras responsabilidades personales/familiares"



Fuente: elaboración propia

A los docentes encuestados también se les pidió que evalúen el nivel promedio de aprendizajes logrados por sus estudiantes durante el año 2024, en comparación con los niveles de aprendizaje de sus antiguos estudiantes durante el año 2020, es decir, en el contexto de pandemia, cuando las cursadas eran 100% virtuales. Cabe aclarar que, para la elaboración del gráfico, solo se contabilizaron las respuestas de aquellos docentes que actualmente dictan su materia de forma completamente presencial. Al respecto, se observa que el 49% de los docentes evaluó que, en la actualidad, sus estudiantes aprenden más en sus clases presenciales (ver gráfico 13).

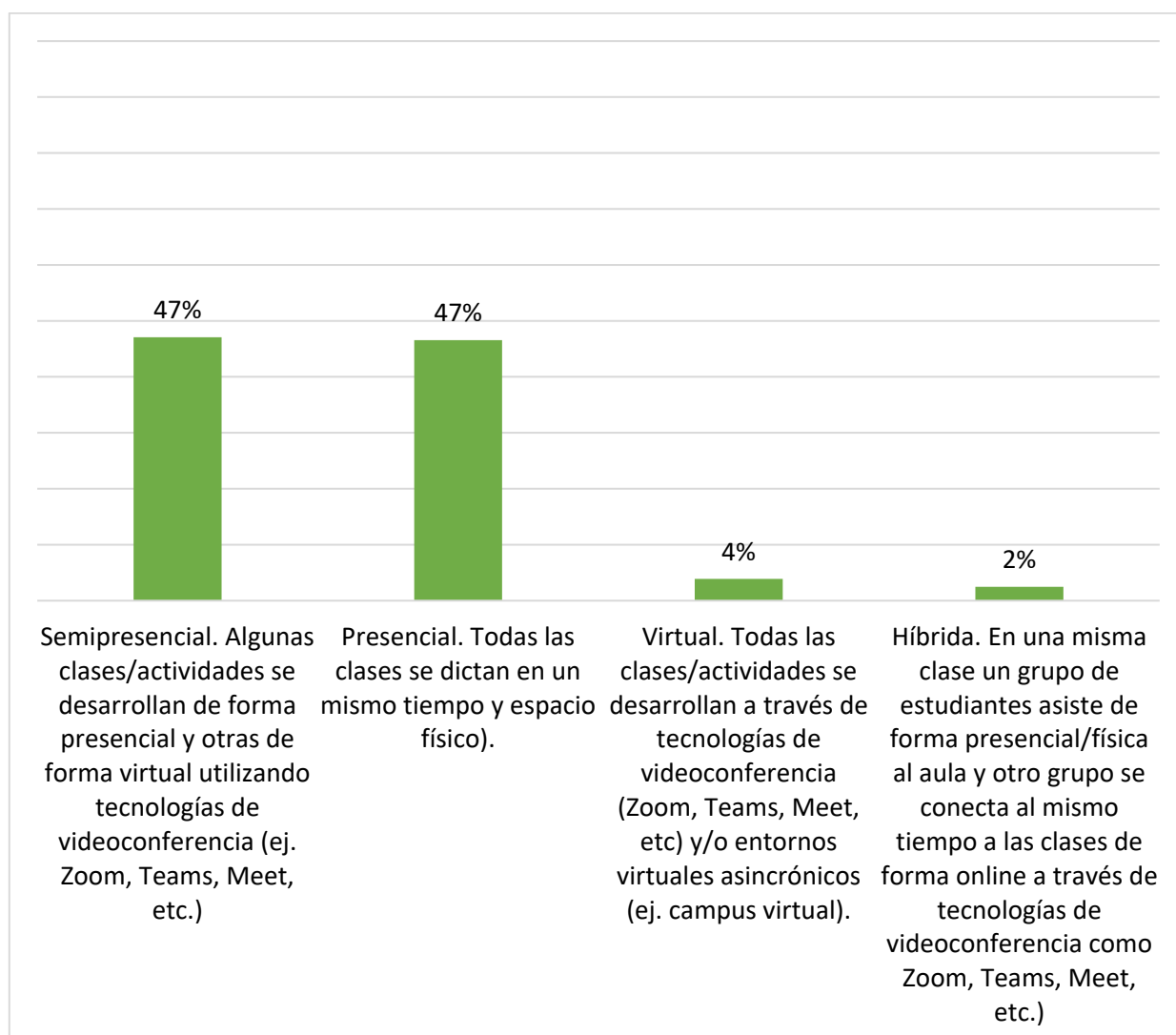
Gráfico 13. Distribución porcentual de los docentes que actualmente dictan su materia de forma presencial según su respuesta a la siguiente pregunta ¿Cómo evalúa el nivel promedio de aprendizaje de sus estudiantes actuales?



Fuente: elaboración propia

Por último, a los docentes también se les preguntó en cuál modalidad de cursada prefieren trabajar (independientemente de su situación actual). Al respecto, se destaca que el 47% de los docentes prefirió la modalidad semipresencial y otro 47% se inclinó por la modalidad 100% presencial (ver gráfico 14).

Gráfico 14. Distribución porcentual de los docentes según su respuesta al siguiente interrogante ¿en cuál modalidad usted prefiere trabajar como docente (independientemente de su situación actual)?



Fuente: elaboración propia

Discusión

La situación de emergencia suscitada por la pandemia a principios del 2020 exigió el desarrollo de políticas universitarias y prácticas de enseñanza novedosas con el fin de sostener la continuidad de la enseñanza universitaria. A lo anterior, se le adicionó el desafío de implementar una enseñanza remota de emergencia en un país con escaso desarrollo previo de la educación a distancia.

A cuatro años de la irrupción de la pandemia, en el seno del sistema universitario argentino se registraron crecientes debates sobre la necesidad de modificar los alcances y definiciones de la Resolución Nº1716/98 del Ministerio de Educación Nacional que establecía disposiciones sobre la modalidad de educación a distancia. Así, a fines del 2023, el gobierno nacional aprobó la resolución ministerial Nº2599/23 donde definió a las actividades de enseñanza mediadas por tecnologías digitales como “actividades presenciales”. En cambio, la normativa de la UBA, aprobada también durante el 2023, se diferencia de la normativa nacional en la medida en que define a las “Actividades de enseñanza virtuales” como aquellas que se encuentran mediadas por tecnologías digitales

sincrónicas y/o asincrónicas. Es decir, la normativa de la UBA no equipara a las clases presenciales con las actividades de enseñanza mediadas por tecnologías de videoconferencia.

Esto último resulta relevante ya que los resultados de la encuesta a docentes de la UBA permitieron advertir que, aunque los docentes cuentan con recursos tecnológicos adecuados para desarrollar sus clases de forma virtual, la mayoría manifestó un mayor grado de satisfacción con la modalidad presencial, destacando la mayor participación estudiantil y las oportunidades de interacción con colegas como aspectos clave. Además, los docentes encuestados advirtieron que la modalidad 100% virtual implica una carga de trabajo adicional en relación con las tareas de seguimiento de los estudiantes. Esto es especialmente relevante dado que la mayoría de los docentes tiene cargos de dedicación simple y este problema de sobrecarga laboral afecta especialmente a los auxiliares docentes.

No obstante, la encuesta también reveló aspectos positivos de la virtualidad: el 55% de los docentes respondió que la virtualidad favorece una mejor articulación entre sus responsabilidades laborales y personales. En este sentido, la modalidad semipresencial aparece como un punto de equilibrio posible: combina las ventajas de la presencialidad con cierta flexibilidad de la virtualidad. De hecho, el 47% de los docentes encuestados respondió que prefiere dictar su materia de forma semipresencial.

Estos hallazgos invitan a repensar el diseño de las políticas universitarias en torno a las modalidades de enseñanza, reconociendo la necesidad de avanzar hacia marcos normativos y organizativos que contemplen la creciente preferencia por formatos semipresenciales. La consolidación de estas modalidades no debería limitarse a una cuestión tecnológica, sino que debe articularse con propuestas pedagógicas de calidad, así como condiciones laborales adecuadas.

Referencias bibliográficas

Barbour, M. K., y Hodges, C. B. (2024). Preparing teachers to teach online: A critical issue for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 32(1), 5–27.

Campi, M. W., y Gutiérrez, E. (2018). Capítulo I. La educación a distancia en Argentina a través de sus normas: De la Ley 1597/1885 a la Resolución ministerial 2641-E/2017. En N. Dari y P. Baumann (Comps.), *Marcos regulatorios y modelos pedagógicos: Un camino hacia la virtualización de la educación superior en el MERCOSUR* (pp. xx–xx). Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes.

Campos Céspedes, J., Brenes Matarrita, O., y Solano Castro, A. (2011). Competencias del docente de educación superior en línea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10595>

Falcón, P. (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. EUDEBA.

González, G. (2021). La implementación de iniciativas tecnológicas en las universidades de la Argentina frente a la COVID-19. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 124–155.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020, 27 de marzo). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Ministerio de Educación de la Nación. (1998). *Resolución Ministerial N.º 1716/1998: Normativa para la modalidad de educación a distancia*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación. (2017). *Resolución Ministerial N.º 2641/2017: Reglamento para la modalidad de educación a distancia*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Resolución Ministerial N.º 108/2020: Suspensión de clases presenciales por emergencia sanitaria*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227985/20200315>

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Resolución Ministerial N.º 3043/2021: Eliminación de aforos y retorno gradual a la presencialidad en universidades*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/254508/20211011>

Ministerio de Educación de la Nación. (2023). *Resolución Ministerial N.º 2599/2023: Nueva reglamentación para la modalidad de educación a distancia*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/296371/20231114>

Nosiglia, M. C., y Fuksman, B. (2022). Los cambios en la enseñanza universitaria a partir del inicio de la pandemia y desde la perspectiva de los académicos: El caso de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, 14(25), 121–137.

Nosiglia, M., Fuksman, B., y Andreoli, S. (2024, 3 de abril). El proceso de discusión y aprobación del nuevo marco normativo que regula la educación a distancia universitaria y sus incidencias en la reconfiguración del trabajo y la función docente de los académicos: El caso de la Universidad de Buenos Aires. *V Fábrica de Ideas y I Simposio Nacional: Educación Superior y Profesión Académica frente a los Desafíos del Siglo XXI*, Buenos Aires, Argentina.

Nosiglia, M., Zaba, S., y Fuksman, B. (2023, 31 de mayo–2 de junio). Cambios en la gestión académica y en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de las autoridades y de los académicos durante el período 2020–2022: El caso de la Universidad de Buenos Aires. *II Jornada de Investigación en Política Educativa*, Buenos Aires, Argentina.

Nosiglia, M. C., y Fuksman, B. (2020). El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: Hallazgos del estudio internacional APIKS. *RELAPAE*, 12, 61–81.

Pedró, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones de política. En VV. AA., *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia*. Fundación Carolina.

Pedró, F., y Ramos Torres, D. (2022). Closing now to reopen better tomorrow? Pedagogical continuity in Latin American universities during the pandemic. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 295–306. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.1003>

Ruiz Bolívar, C., y Dávila, A. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia*, (49). <https://revistas.um.es/red/article/view/271321>

Santín, S., y López, S. (2025). Transformaciones institucionales en la Educación Superior argentina en el contexto post-pandemia: Tecnologías, continuidades, rupturas en la contemporaneidad (II). *Boletín SIED*, (11), 94–113.

Secretaría de Políticas Universitarias. (2022). *Anuario de estadísticas universitarias*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

Seminara, M. P. (2021). De los efectos de la pandemia COVID-19 sobre la deserción universitaria: Desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. *Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 402–421.

UNESCO IESALC. (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones*. UNESCO.

Universidad de Buenos Aires. (2008). *Resolución (CS) N.º 4239/08*. <https://codigo.rec.uba.ar/>

Universidad de Buenos Aires. (2023). *Resolución (CS) N.º 642/2023*. <https://codigo.rec.uba.ar/>

Viñas, M., y Secul Giusti, C. (2025). Reconfiguración pedagógica pospandemia: Exploración de la incidencia de la pandemia en métodos de enseñanza universitaria. *DIDAC*, (85), 39–48.

Fecha de recepción: 20-04-2025

Fecha de aceptación: 05-08-2025