

Virtualización de emergencia: la experiencia de estudiantes y docentes en los posgrados de UNTREF

Marisa Silvia Álvarez*
Norberto Fernández Lamarra**
Pablo Daniel García***
María Eugenia Grandoli****
Verónica Xhardez*****

Resumen

El trabajo presenta resultados parciales de un estudio de caso sobre la virtualización de la enseñanza “de emergencia”, como respuesta a la interrupción forzosa del dictado de clases presenciales en el contexto de la actual pandemia por COVID-19. El caso analizado corresponde al nivel de posgrado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), en Argentina. La estrategia metodológica empleada fue de carácter cuali-cuantitativa y descriptiva. Consistió en la aplicación de un cuestionario autoadministrado en forma online al universo de estudiantes de posgrado que se inscribieron a cursos en el segundo semestre de 2020 y otro a docentes de posgrado que dictaron clases en ese mismo semestre, para conocer las percepciones y opiniones respecto del proceso de virtualización de la enseñanza.

El estudio da cuenta de las características que adoptó este proceso en términos de la modalidad de cursada y utilización de recursos tecnológicos, las limitaciones y readecuaciones en la dinámica de desarrollo de los cursos, y su impacto en la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Se destacan aspectos tales como el fortalecimiento de las capacidades para la implementación de un modelo híbrido como el aplicado por UNTREF, el impacto en la organización del modelo pedagógico, y las posibilidades y efectos en cuanto a la federalización e internacionalización del dictado de cursos. Finalmente, se analizan las potencialidades, limitaciones y perspectivas futuras de la virtualización educativa en la emergencia.

Palabras clave: enseñanza superior, virtualización de la enseñanza, innovación educacional, posgrado, COVID-19

*Máster en Dirección de Sistemas de Información, Profesora-Investigadora, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). e-mail: malvarez@untref.edu.ar

**Magister en Planeamiento y Administración de la Educación, Director de Posgrados/Profesor emérito-Investigador, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). e-mail: nflamarra@untref.edu.ar

Emergency virtualization: the experience of students and teachers in the postgraduate courses at UNTREF

Abstract

This work presents partial results of a case study on the virtualization of “emergency” teaching, as a response to the forced interruption of face-to-face classes in the context of the current COVID-19 pandemic. The case analyzed corresponds to the postgraduate level of the Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), in Argentina. The methodological strategy used was quali-quantitative and descriptive. It was based on the application of a self-administered questionnaire online to the universe of graduate students who were enrolled in courses during the second semester of 2020 and another to university teachers who taught classes during the same semester, in order to know the perceptions and opinions regarding the teaching virtualization process.

The study gives an account of the characteristics that this process adopted in terms of the modality of study and use of technological resources, the limitations and readjustments in the dynamics of the development of the courses, and their impact on the teaching and learning experience. Aspects such as the strengthening of capacities for the implementation of a hybrid model as the one applied by UNTREF, the impact on the organization of the pedagogical model, and the possibilities and effects regarding the federalization and internationalization of the teaching of courses are highlighted. Finally, the potentialities, limitations and future perspectives of educational virtualization in emergencies are analyzed.

Keywords: higher education, teaching virtualization, educational innovations, postgraduate studies, COVID-19

***Doctor en Educación, Profesor-Investigador, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). e-mail: pgarcia@untref.edu.ar

****Magister en Ciencias Sociales con orientación educación, Profesora-Investigadora, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). e-mail: egrandoli@untref.edu.ar

*****Doctora en Ciencias Sociales, Profesora-Investigadora, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). e-mail: vxhardez@untref.edu.ar

Introducción

Frente a la emergencia sanitaria generada por la aparición de un nuevo virus (el SARS-COV-2), una de las primeras decisiones de los gobiernos del mundo fue el cierre de las instituciones educativas de todos los niveles, a fin de garantizar condiciones de aislamiento social para frenar los contagios. Este artículo propone un análisis de la respuesta que desarrolló el nivel de posgrado de una universidad pública argentina ante la suspensión de emergencia de las clases presenciales para dar continuidad a su oferta académica, a partir de la mirada de sus protagonistas: estudiantes y docentes.

En las últimas décadas se ha expandido fuertemente el sistema nacional de posgrados, siendo las maestrías y especializaciones las dominantes en los grandes procesos expansivos aún por encima del doctorado (Barsky & Dávila, 2012). Diversos estudios a nivel internacional dan cuenta del crecimiento del posgrado asociado al avance científico-tecnológico y su impacto en las esferas económico-productiva y social. Este desarrollo se fundamenta en la obsolescencia de los saberes, en el requerimiento de conocimientos nuevos y en la formación continua para dar respuesta a las demandas sociales, a la mayor especialización dentro de las profesiones y a la creciente competencia en los mercados laborales, en un contexto de surgimiento de nuevas disciplinas y avances de la interdisciplinariedad y la especialización en la formación (Araujo & Walker, 2020). En la Argentina, según los últimos datos disponibles, existen 3166 carreras de posgrado, aunque solo el 3,5% de las carreras son “a distancia” y concentran el 4,65% de la matrícula del nivel de posgrado (Secretaría de Políticas Públicas Universitarias [SPU], 2021).

Este artículo en particular aborda el caso de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). La UNTREF, creada en 1995, se encuentra ubicada en el partido de Tres de Febrero de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Tiene sedes distribuidas geográficamente en las localidades de Sáenz Peña, Caseros, Villa Lynch y en Ciudad Jardín en Lomas del Palomar. También tiene

una sede específica de posgrados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y más de noventa unidades de apoyo de educación a distancia distribuidas en todo el país. Su creación se enmarcó en un plan de desarrollo de nuevas universidades que buscó disminuir la presión demográfica sobre las universidades tradicionales y atender demandas y necesidades de las comunidades donde se insertaron (Álvarez, Fernández Lamarra, García, Grandoli, & Pérez Centeno, 2020). En particular, resulta importante destacar el desarrollo del área de educación a distancia (UNTREF Virtual) creada en el año 2002 como unidad dependiente del rectorado. En 2018, UNTREF Virtual validó su Sistema de Educación a Distancia (SIED) ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a fin de consolidar su propuesta de educación remota, organizar todos los procesos asociados a su gestión y seguir incorporando nuevas tecnologías al proceso pedagógico. La experiencia de dos décadas en el dictado de educación virtual fue crucial en el momento de desarrollar con celeridad una propuesta pedagógica alternativa ante la imposibilidad de dictar clases presenciales.

En lo que respecta al área de posgrado, fue creada en 1999 y, desde aquel momento y según el Informe de Autoevaluación Institucional (UNTREF, 2018), el crecimiento en el número de carreras que dicta y la matriculación de alumnos ha sido exponencial, incorporando una pluralidad de carreras de distintas ramas del saber, tales como la gestión pública, el derecho laboral, las relaciones internacionales, el periodismo, la cultura, las nuevas tecnologías, la educación, entre muchas otras. Sin considerar los diversos cursos de posgrado que dicta en modalidad presencial y a distancia, en la actualidad UNTREF ofrece 66 carreras de posgrado acreditadas por la CONEAU: 8 doctorados, 33 carreras de maestría y 25 especializaciones.

Dado que uno de los problemas principales del posgrado refiere a la deserción y al desgranamiento de la matrícula (Marquis, 2009), la suspensión de las clases presenciales en el ciclo lectivo 2020 podría convertirse en un nuevo obstáculo para el sostenimiento de las trayectorias de formación en el posgrado.

Este texto aborda, a partir de un estudio exploratorio y descriptivo, el análisis de la experiencia de virtualización de emergencia en el nivel de posgrado en la UNTREF y se propone responder las siguientes preguntas: ¿cuál ha sido la experiencia de los estudiantes al respecto del proceso de virtualización de emergencia?, ¿cómo ha sido la experiencia de enseñanza para las y los docentes involucrados?, y ¿qué aprendizajes e innovaciones pedagógicas pueden considerarse en el futuro a partir del análisis de dicha experiencia?

Además, se buscó indagar sobre las tensiones emergentes de este proceso, así como las perspectivas de futuro respecto del desarrollo de los posgrados.

Marco conceptual

Una categoría central para esta investigación es la de modelo pedagógico. Elsa Gatti (2010) plantea que un modelo es una construcción teórica que da cuenta de la estructura y el funcionamiento de un objeto, por ello la identificación de diferentes modelos pedagógicos nos permite situarnos en la complejidad de la realidad pedagógica y reconocer la interrelación de la tríada didáctica: docente, alumno/a, conocimiento o saber. Alexander Ortiz Ocaña (2021) manifiesta que es imprescindible reflexionar sobre la conceptualización del modelo pedagógico, la cual determina la propuesta concreta que se asume como docente para direccionar el proceso educativo. Esto es, visualizar la necesidad de buscar y utilizar métodos, vías y procedimientos que garanticen la efectividad del proceso educacional. Este trabajo busca explorar los efectos de la virtualización de emergencia del trayecto académico universitario de posgrado, pero para ello resulta imprescindible realizar algunas aclaraciones con respecto al modelo pedagógico de la educación a distancia y de la virtualización de emergencia.

La educación a distancia en el nivel superior ha cobrado especial relevancia en los últimos años y se ha desarrollado ampliamente la investigación y la teorización sobre la modalidad (de Andraca, 2003; Filmus et al., 2003; Olavarría & Carpio, 2004; entre

otros). Existe cierto acuerdo en que las características principales del modelo pedagógico de la educación a distancia incluyen a la separación espacial y temporal entre estudiantes y profesores y de los estudiantes entre sí, el apoyo de medios didácticos diversos mediados por tecnología, la autorregulación de momentos de aprendizaje, el trabajo independiente, la necesidad de responsabilidad y motivación, la actividad tutelar, entre otros (Beade & Díaz, 2015). Otras definiciones incluyen la descripción de la educación a distancia como un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional) que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propicia el aprendizaje independiente de los estudiantes (García Aretio, 2020).

Ahora bien, la pandemia pausó el accionar de los sistemas educativos a nivel mundial e interrumpió, sin previo aviso, la cotidianeidad de la vida en las aulas. Las instituciones de educación superior del mundo, y en particular las de América Latina, han intentado dar continuidad a los procesos académicos abiertos antes de la crisis y, por otro lado, buscaron diseñar, organizar y poner en práctica nuevas formas de ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión en esta nueva etapa (Ordorika, 2020).

Se ha denominado virtualización a la estrategia de continuidad pedagógica a través de medios digitales realizada por las universidades ante la emergencia del COVID-19, que produjo la interrupción forzosa del dictado de clases presenciales (Álvarez, Gardyn, Iardevlevsky, & Rebello, 2020). Esta definición supone distinguirla de la educación a distancia, en tanto no responde plenamente a un modelo pedagógico de esa naturaleza. La virtualización de emergencia permitió la continuidad pedagógica a partir de un soporte on line (campus o aula virtual), pero a diferencia de la educación a distancia, dicho soporte ha sido utilizado en mayor medida como repositorio de documentos, también ha permitido la realización de actividades asincrónicas (favoreciendo el intercambio entre estudiantes y docentes) y, en algunos casos, actividades sincrónicas (Álvarez, Fernández Lamarra et al., 2020). Por ello, muchos autores proponen ubicar a la virtualización como una propuesta de

educación presencial extendida, que se vale del uso de tecnologías para garantizar el vínculo pedagógico (García Aretio, 2020). Podría considerarse que la principal diferencia entre la educación virtual y la virtualización de emergencia radica en la ausencia de un proceso de diseño de distintos dispositivos configurados como un modelo integral y la planificación previa para esta última y su puesta en marcha de inmediato y ante una situación de crisis.

Según autores como Iglesias, González-Patiño, Laueza y Guitart (2020), la adopción masiva de formas virtualizadas de enseñanza de manera precipitada ha permitido que afloren algunas contradicciones de los sistemas educativos, en particular en entornos sociales de alto riesgo en los que se profundizan procesos de segmentación socioeducativa (Álvarez, Gardyn, et al., 2020; Murillo & Duk, 2020) y se ponen en cuestión el derecho a la educación (Ruiz, 2020). De igual modo, Miranda (2020) afirma que las universidades públicas y privadas mudaron el habitual dictado de clases presenciales al uso intensivo de las tecnologías utilizando las capacidades existentes o readaptándose a las nuevas condiciones. Según Maggio (2020), se dio una fuerte diversidad en la preparación para encarar la contingencia en dimensiones que resultan críticas en este contexto, desde la disposición de soluciones tecnológicas más o menos robustas o la existencia de equipos expertos de formación y apoyo a la docencia en el diseño e implementación de propuestas a distancia en algunos casos, a otras situaciones mucho más precarias. Durante la virtualización de emergencia se tomaron decisiones pedagógico-didácticas como si la pandemia fuera un fenómeno pasajero (de corto plazo), que supusieron grandes esfuerzos de docentes e instituciones, para garantizar la consecución de las clases, aunque se abre un interrogante sobre el carácter de las prácticas de enseñanza y las tecnologías que las sostienen (Maggio, 2020).

Este trabajo parte de considerar a la virtualización de emergencia como una oportunidad de innovación en el desarrollo pedagógico de las clases de posgrado. El Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFE-DE) de la UNTREF desarrolla, desde el año 2012, una línea de in-

vestigación en torno a la innovación en la educación superior cuyo objetivo es el de identificar y analizar experiencias de innovación institucional que hayan tenido incidencia favorable en las capacidades institucionales de formación, investigación y extensión. Se considera que innovar supone un cambio profundo, que trastoca el sentido de un aspecto central de la institución. Se produce, entonces, una ruptura que moviliza la iniciativa individual hacia un “esfuerzo colectivo e institucional”, que genera un cambio cultural en la organización que institucionaliza los cambios y los sostiene más allá de su propio contexto. Esto implica un doble esfuerzo: gestionar las resistencias a la innovación y dar visibilidad al cambio (Fernández Lamarra, 2015). En este marco, el relevamiento de la mirada de estudiantes y docentes sobre los procesos desarrollados durante la virtualización de emergencia de las clases de posgrados en la propia universidad aparecen como una posibilidad de analizar innovaciones desarrolladas, fortalezas y debilidades de los cambios emprendidos y también, oportunidades de mejora con vistas al futuro.

Metodología

El estudio se basó en dos instrumentos de recolección de evidencia empírica. Por un lado, se realizó una encuesta autoadministrada online, construida sobre la plataforma Survey-Monkey, de carácter anónimo, aplicada a todos los estudiantes de posgrado que tomaron clases en los cursos de invierno y segundo cuatrimestre de 2020 en la UNTREF. En forma paralela se aplicó otra encuesta, con las mismas características, a todos los docentes de posgrado que dictaron clase en el mismo período. La participación en ambas encuestas no fue obligatoria y se enmarcó en las regulaciones establecidas por el Comité de Ética de la UNTREF.

Encuesta a estudiantes

De un total de 2623 estudiantes de posgrado registrados, respondieron la encuesta 973. El instrumento, de carácter mixto, estuvo integrado por diecisiete preguntas cerradas (escala de Likert,

de elección única y múltiple, etc.), ocho semi-abiertas y seis abiertas. Se realizó una prueba piloto del instrumento previamente a su aplicación. Algunas de las dimensiones de indagación utilizadas en el formulario fueron: la experiencia previa en entornos virtuales, la trayectoria educativa, la modalidad de los cursos virtualizados (sincrónico / asincrónico / mixto), herramientas tecnológicas utilizadas, la disponibilidad de éstas, etc. Desde una mirada más evaluativa, otras dimensiones consideradas fueron los obstáculos para la participación en las clases, los aspectos positivos y negativos de la experiencia, la comparación con clases presenciales y, a partir de innovaciones logradas, la potencial incorporación de algunas de estas prácticas en el posgrado.

Perfil de los y las estudiantes participantes de la encuesta

-El 74% de las encuestadas y los encuestados se ubica entre los 25 y los 45 años.

-El 65% son mujeres.

-El 45% mencionó tener personas a cargo (menores, adultos mayores, familiares que requieren cuidados).

-El 48% de los encuestadas y los encuestados cursan carreras de maestría, el 42% carreras de especialización y el 10% carreras de doctorado.

-El 44% de los encuestadas y los encuestados cursa carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 39% de Ciencias Humanas, el 9% de Ciencias de la Salud, el 7% de Ciencias Aplicadas y 8% de Ciencias Básicas.

-En relación con el año de ingreso al posgrado el 61% de los y las estudiantes ingresó en el año 2020 (por lo cual tuvo apenas una clase presencial o ninguna durante todo el año).

-Un 70% de los y las estudiantes que completaron la encuesta manifiestan que no tenían experiencia de cursado en entornos virtuales o que tenían poca experiencia.

-El 27% se anotó en 1 seminario en todo el año 2020, el 37% se inscribió de 2 a 4 seminarios, el 21% se inscribió a entre 5 y 7 seminarios y el 15% se inscribió en 8 seminarios o más.

Virtualización de emergencia: la experiencia de estudiantes y docentes

-Aproximadamente el 16% de los y las estudiantes manifiesta haber abandonado alguno de los seminarios a los que se inscribió para cursar en el 2020.

-Del total de estudiantes que discontinuaron cursadas, el 68% lo hizo de un solo seminario.

Encuesta a docentes

De un total de 283 de docentes de posgrado, respondieron la encuesta 119. La encuesta, de carácter mixto, estuvo integrada por once preguntas cerradas (escala de Likert, de elección única y múltiple, etc.), once semi-abiertas y cinco abiertas. Se realizó, al igual que en el caso de estudiantes, una prueba piloto del instrumento.

Las dimensiones de indagación a partir de las cuales se construyó el cuestionario fueron: la modalidad de dictado, los dispositivos utilizados y la experiencia previa en el uso de los mismos, las decisiones con respecto a la planificación del seminario y la selección de contenidos para el dictado de clases en el marco de la emergencia, la evaluación de la experiencia de la virtualización lograda, la identificación de aspectos positivos y negativos de la experiencia desarrollada, y las innovaciones logradas y posibles incorporaciones a futuro.

Perfil de los y las docentes participantes de la encuesta

-El 43% de las encuestadas y los encuestados dicta materias en carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 39% de Ciencias Humanas, el 6% de Ciencias de la Salud, el 11% de Ciencias Aplicadas y 1% de Ciencias Básicas.

-El 68% tiene más de 5 años de experiencia en posgrados, el 24% hasta 5 años y sólo el 8% comenzó su experiencia en 2020.

-Respecto a la experiencia en entornos virtuales como docente, el 37% indicó que tenía entre 1 y 5 años de experiencia, el 21% más de 5 años y el 42 % no contaba con experiencia previa de dictado de clases a distancia.

-Durante el 2020, más de la mitad de los docentes (51,6 %) optaron por una modalidad mixta (sincrónica/asincrónica) y el 48,4 % por una modalidad sincrónica. Ningún docente optó por una modalidad totalmente asincrónica.

Tabla 1. Experiencia de los docentes en posgrado y entornos virtuales según área disciplinar

Experiencia en docencia		Área disciplinar de desempeño					Total	%
		Cs. Humanas	Cs. Básicas	Cs. Salud	Cs. Soc. y jurídicas	Cs. Aplicadas		
Hasta 5 años de experiencia en posgrado	Sin experiencia en entornos virtuales	4	0	1	13	0	18	15,13
	Con experiencia en entornos virtuales	4	0	3	12	1	20	16,81
Más de 5 años de experiencia en posgrado	Sin experiencia en entornos virtuales	15	0	0	11	6	32	26,89
	Con experiencia en entornos virtuales	24	1	3	15	6	49	41,18
Total		47	1	7	51	13	119	100,00

(Imagen de referencia del cuadro anterior)

Experiencia en docencia		Área disciplinar de desempeño					Total	%
		Cs. Humanas	Cs. Básicas	Cs. Salud	Cs. Soc. y jurídicas	Cs. Aplicadas		
Hasta 5 años de experiencia en posgrado	Sin experiencia en entornos virtuales	4	0	1	13	0	18	15,13
	Con experiencia en entornos virtuales	4	0	3	12	1	20	16,81
Más de 5 años de experiencia en posgrado	Sin experiencia en entornos virtuales	15	0	0	11	6	32	26,89
	Con experiencia en entornos virtuales	24	1	3	15	6	49	41,18
Total		47	1	7	51	13	119	100,00

Resultados

El análisis de los resultados de ambas encuestas combina el tratamiento cuantitativo de las preguntas cerradas con el cualitativo de las preguntas semi-abiertas y abiertas. De esta forma, se busca poner en diálogo la información brindada por estudiantes y docentes, de acuerdo a tres ejes: la adecuación del modelo pedagógico, el equipamiento y los recursos disponibles, y la evaluación de la experiencia de parte de los actores considerados.

Modalidades de cursado y recursos tecnológicos

Tomando como fuentes de información las encuestas realizadas a estudiantes y docentes, se observa que durante el segundo cuatrimestre de 2020 alrededor de la mitad de los cursos desarrollados (seminarios y talleres) han adoptado una modalidad sincrónica de dictado, “en vivo”, a través de plataformas de videoconferencia (como por ejemplo Zoom, Google Meet, Jitsi, etc.), mientras que el resto ha adoptado una modalidad mixta, que combina actividades de dictado sincrónico y asincrónico. En una muy baja proporción de casos (solo de la encuesta a estudiantes) se señala que el dictado de clases fue predominantemente asincrónico (por ejemplo, a través de mensajes, videos grabados, foros, presentación de trabajos, etc.). Las diferentes modalidades de cursada ofrecidas por los docentes tienen que ver, en parte, con sus conocimientos y posibilidades tecnológicas, sus logísticas familiares y las disposiciones espaciales del ámbito del hogar; pero también con las configuraciones didácticas (Litwin, 2008) en torno a la enseñanza, el modo en que los docentes construyen su rol, las estrategias que suelen desplegar en la presencialidad y la forma en que ellas son trasladadas o reconvertidas para el ámbito de la virtualidad. En este sentido, vale aclarar que en el caso de los y las docentes encuestados, de aquellos que tenían por lo menos un año de trabajo en el posgrado, más del 60% contaba en el segundo cuatrimestre con experiencias previas como docente en entornos virtuales.

En relación con el dictado de clases sincrónicas tanto estudiantes como docentes valoran positivamente la existencia de es-

pacios de encuentro “en vivo”, en la medida en que habilitan el intercambio más fluido entre ellos, a la vez que permiten reforzar el vínculo pedagógico. Pero al mismo tiempo los y las estudiantes encuestados señalan importantes limitaciones en torno al dictado sincrónico. Por un lado, el uso de plataformas gratuitas que interrumpen la conexión luego de un determinado tiempo de duración resulta disruptivo para la dinámica pedagógica y se pierde tiempo de trabajo en la reconexión. Por otro lado, las características funcionales de las distintas plataformas de conferencias facilitan o no la posibilidad de que todos puedan verse, escucharse y expresarse en simultáneo, y habilitan o no una mayor circulación de la palabra. En este sentido, se experimentan dinámicas en las clases virtualizadas muy entrecortadas, lo cual ha sido señalado como “un entorno impredecible”.

Un aspecto a destacar es que casi la mitad de los seminarios que se ofrecieron durante el período analizado hicieron uso del campus virtual de la UNTREF, el cual ha operado como soporte organizativo de los espacios curriculares. También cabe destacar el aprendizaje para el manejo de la plataforma logrado durante el primer cuatrimestre –según manifiestan los propios docentes– lo cual permitió un segundo cuatrimestre con más y mejores herramientas para la virtualidad y el mejor aprovechamiento del tiempo disponible en la segunda etapa del año. Se señala que la virtualización permitió la ampliación del universo de materiales y recursos digitales, en variados formatos multimedia, que los y las docentes pusieron a disposición de los y las estudiantes, todo lo cual permitió enriquecer el aprendizaje. Como contrapartida, los y las docentes destacaron la mayor cantidad de tiempo demandado para la digitalización y preparación de los materiales, en función de hacerlos disponibles en la plataforma. Asimismo, docentes y estudiantes destacan que este tiempo de virtualidad ha contribuido con el aprendizaje y el uso de nuevas herramientas informáticas y software.

Finalmente, el aspecto más valorado por los estudiantes, que ha surgido gracias a la virtualización de la enseñanza, es la posibilidad de contar con grabaciones de las clases, lo cual les permite

acceder en función de sus propios tiempos y espacios, pero también reiterar la visualización para reforzar o repasar ideas que no hayan quedado claras en un primer momento. Este nuevo recurso que aparece con las nuevas plataformas usadas para la enseñanza supone una nueva tarea para los y las docentes que se encuentran interpelados a producir los videos, subirlos a un sitio de almacenamiento y compartirlos al campus virtual de la universidad.

En el actual contexto de virtualización de emergencia de los estudios superiores por COVID-19, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y la conexión a internet resultan factores condicionantes para el acceso al nivel de educación superior y el sostenimiento de la cursada virtual. Al respecto, algunos estudios realizados (BID-Santander, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020) han señalado las serias dificultades que vienen atravesando los y las estudiantes de grado y pregrado para poder continuar con los estudios, en tanto carecen de equipamiento tecnológico adecuado o directamente no cuentan con conexión a internet.

Sin embargo, el nivel de posgrado constituye un área de “privilegio” en términos de las posibilidades de acceso a la educación superior. Así lo demuestran los últimos datos disponibles del Anuario Estadístico que elabora la Secretaría de Políticas Universitarias: para el año 2018 el total de estudiantes de posgrado llega apenas a 156.476, mientras que en grado y pregrado el total de estudiantes asciende a 2.071.270. En tal sentido, no es de extrañar que la pandemia por COVID-19 haya tenido efectos muy diferentes en relación a estos dos subniveles del ámbito de la educación superior. Así surge de la encuesta realizada a los estudiantes de posgrado, donde se evidencia que esta población estudiantil no ha presentado dificultades de esa naturaleza, en la medida en que el 94% de los encuestados señala haber contado con equipamiento disponible para la cursada y conexión a internet de mediana y alta calidad. Incluso, en los casos en que se mencionan ciertas dificultades para el acceso a las clases virtuales se observa que no son estructurales ni operan como condicionantes para el sostenimiento de la cursada, sino que son coyunturales, como por ejemplo problemas técnicos relacionados principalmen-

te por fallas en la conexión de internet o del suministro eléctrico. En efecto, casi el 85% de los y las estudiantes encuestados ha realizado una valoración positiva o muy positiva de los recursos tecnológicos que tuvo para desarrollar la cursada virtualizada. En el caso de los y las docentes el 93% de los consultados considera adecuada la conectividad y los dispositivos utilizados para la tarea.

Se abre un interrogante sobre la continuidad pedagógica del 6% de los y las estudiantes y el 7% de los y las docentes encuestados que manifestaron tener dificultades en el acceso a internet o a dispositivos tecnológicos.

Percepciones sobre el desarrollo de las clases, el programa y el propio desempeño

Desde la perspectiva de docentes y estudiantes la virtualización de la enseñanza en algunos casos implicó un recorte de los contenidos estipulados en el programa habitual, concebido para la modalidad presencial. Ello fue experimentado por algunos estudiantes encuestados en relación con la menor duración de los encuentros sincrónicos, en comparación con la duración de las clases presenciales. También fue señalado en la falta de espacios de intercambio más fluido, que posibilitaran el abordaje de determinados temas y su discusión. Esto último, fue identificado por los y las docentes como limitaciones impuestas por el uso de las plataformas. Y, en particular, docentes y estudiantes señalaron la dificultad que ofrece la virtualidad para el abordaje de algunas instancias de formación práctica que requieren el trabajo en taller. En este sentido, varios de los docentes reconocieron limitaciones para generar ejemplos y, particularmente, para la producción artística desde la distancia física o para el desarrollo del trabajo de campo.

Un aspecto que varios estudiantes han indicado como problemático refiere a la evaluación de las materias en la virtualidad. Se señalan obstáculos o dificultades para afrontar la evaluación en modalidad virtual, como cierta desorganización en cuanto a fechas de exámenes, tipo de evaluación, dificultad en la comunicación con docentes, coordinadores y directores de carrera. En algunos

de los casos, se optó por una modalidad de evaluación continua y seguimiento a través del campus virtual a fin de contribuir al sostenimiento del vínculo entre docentes y estudiantes.

Por último, algunos de los y las estudiantes aprecian la “reducción del tiempo de las clases” en tanto se valoran otras instancias de formación que no son la exposición del docente que no hubiera podido mantenerse de igual modo que en la presencialidad. No obstante, desde la perspectiva de los y las docentes encuestados, estas reducciones trajeron aparejado más trabajo para la preparación de actividades complementarias, una cuidadosa selección de temáticas para profundizar¹, y demandó —además— una mejora en la planificación de las clases y un esfuerzo extra para el sostenimiento de la atención durante la clase sincrónica.

La mayor parte de los y las estudiantes encuestados (78%) considera que su desempeño durante la cursada virtual fue igual al contexto pre-pandemia. En particular se destaca la puntualidad para las clases pautadas. La participación en los foros prevalece por sobre la participación en las clases sincrónicas, y si bien esta última ha sido autopercibida como positiva, casi la mitad de los y las estudiantes encuestados consideran que su participación en las clases sincrónicas ha sido menor que en los encuentros presenciales. Las interacciones entre compañeros también se vieron perjudicadas por el nuevo marco lo cual ha limitado la posibilidad de generar un grupo de estudio que permita el aprendizaje colaborativo. La interacción con los docentes también ha sido menor, según la mayoría de los estudiantes encuestados. Esta mirada es compartida por los docentes quienes reconocieron la dificultad de un diálogo más fluido con los alumnos y las alumnas y entre alumnos particularmente durante la clase sincrónica, lo que atentó con el acceso de los mismos a la información.

En cuanto a la evaluación que realizan los y las estudiantes sobre el desempeño de los docentes durante las clases virtualizadas,

¹De todas formas, el 40% de los docentes indicaron que brindaron muchos de los contenidos originalmente propuestos, y un 49% que se dictaron todos los contenidos planificados. Del total de docentes, un 46% indicó además que las clases fueron más cortas que las dictadas en modalidad presencial.

la gran mayoría de los encuestados (90%) expresa conformidad. En particular, se señala la accesibilidad de las y los profesores, la pertinencia del abordaje pedagógico, la claridad de las explicaciones, la buena organización de las clases y del campus virtual. Se expresa un fuerte agradecimiento a los y las docentes que sostuvieron las clases, la rápida adecuación de la modalidad presencial a un modelo virtualizado, y se reconoce la tarea docente, la formación, “pero sobre todo a la motivación que brindaron”.

Respecto de estos esfuerzos realizados en función de mantener interesados y motivados a los y las estudiantes, la comunidad de docentes de posgrado de la universidad destacó que, en general, debieron utilizar recursos extra para mantener la atención, ajustar el ritmo de las clases y, en algunos casos, cambiar la estrategia pedagógica sobre la marcha de acuerdo al feedback recibido. A modo de ejemplo, algunas de las estrategias implementadas fueron la propuesta de refuerzos con encuentros individuales, o la priorización de la participación en clase frente al dictado de contenidos que pueden abordarse desde la bibliografía. En este sentido, de acuerdo a los testimonios de los docentes, recibieron buenos comentarios y pudieron -en su mayoría- percibir el interés de los y las estudiantes por participar en las diferentes propuestas.

En relación con los aspectos negativos, en particular se menciona la extensa duración que han tenido algunas clases sincrónicas (entre 4 y 5 horas de duración), lo que genera un agotamiento por la alta exposición a la pantalla. Por otro lado, se ha señalado la escasa creatividad de algunos docentes que no propusieron instancias de virtualidad más participativas y el bajo dominio en el uso de las plataformas para su pleno aprovechamiento.

Una cuestión negativa compartida por la gran mayoría de los docentes es el efecto que el menor contacto personal hizo sobre el vínculo con los estudiantes y también entre ellos. A su juicio, “no verse la cara” o la falta de “contacto humano profesor-alumno” atenta contra la empatía, la construcción de lazos afectivos y dificulta la cantidad y calidad de los intercambios, además de entorpecer el acompañamiento más personalizado. Esta situación demandó más trabajo para el seguimiento, para el reconocimiento

de la presencia y avances de los estudiantes ya que los docentes “deben realizar un trabajo adicional para re-presencializar a los alumnos que están (o no) detrás de sus imágenes.” Un segundo aspecto a destacar, es el acceso a los recursos disponibles que aseguren una conectividad apropiada de forma que contribuya a esta re-presencialización (con el uso del video y la posibilidad de la participación más activa).

Un resumen de cómo los y las docentes percibieron su involucramiento en las diferentes dimensiones puestas en juego durante la virtualización de emergencia, lo brinda el siguiente testimonio ofrecido como respuesta a la consulta del cambio de roles de los docentes en el marco de este nuevo escenario:

El docente se convierte en psicólogo a distancia, coordinador de videoconferencias, solucionador de problemas técnicos, habitante de un espacio privado que deja de serlo, propietario de dispositivos tecnológicos que debe socializar, productor de contenidos a cuya propiedad intelectual se ve obligado a renunciar, y animador de una reunión con gente mayoritariamente malhumorada, cansada y poco predispuesta -salvo una pequeña minoría que salva la clase- a la cual no se le ve el rostro, pero debe contener, entretener, interesar y levantarle el ánimo, y todo por un salario apenas diferente del anterior a la pandemia. (Docente 1, comunicación personal vía encuesta online, 23 de abril de 2021)

Valoraciones personales en torno a la cursada virtual

La palabra “tiempo” es el término más referenciado en las encuestas de estudiantes. Aparece relacionado con las palabras “viaje” y “traslado”, cuando se valora positivamente el no tener que desplazarse para cursar, lo que les permite ganar tiempo disponible para otros aspectos ligados con el estudio (lectura de material, realización de actividades, etc.). También aparece relacionado con la “puntualidad”, en el sentido de poder “llegar a tiempo” a las clases, e incluso se señala que la virtualidad permite mejorar la “asistencia”. La “administración del propio tiempo” es otro aspecto referido en relación con la virtualidad de la formación, lo que es posible gracias al aula virtual y a la modalidad de trabajo asincrónico.

La ausencia de viajes y traslados también es valorada positivamente por estudiantes y docentes en términos monetarios, en

tanto permite un ahorro considerable en los costos que ello supone. Además, les permite a los y las estudiantes estar más descansados para enfrentar las clases, especialmente para quienes viven fuera de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que es donde reside la Sede de Posgrados de la UNTREF. Y más aún para los y las estudiantes de otras provincias que viajan fin de semana por medio para poder cursar, en esos casos el ahorro de tiempo y dinero es mucho mayor. Esta situación también es leída en términos de “acceso” a la formación de posgrado, en este sentido, la virtualidad es vivida por varios estudiantes como una forma de democratización del acceso para quienes viven lejos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Finalmente, se valora la “comodidad” de cursar desde el propio hogar, la posibilidad que ofrece la cursada virtual de “estar en casa” sin la preocupación de “volver tan tarde”. La cursada desde el hogar es algo sumamente valorado por los y las estudiantes, especialmente por quienes son madres o padres y deben compatibilizar estudio y cuidado de menores. También permite compatibilizar mejor el estudio y el trabajo, en relación con “no tener que pedir permiso” para salir antes o, más aún, no tener que “pedir licencia” para poder cursar, lo cual constituye un aspecto claramente valorado por los y las estudiantes.

Entre los aspectos negativos prevalece en el estudiantado la percepción de haber transitado la cursada con mayor estrés, mayor cansancio y mayor ansiedad. Se menciona en particular la fatiga tecnológica y el agotamiento, debido a la alta exposición a la pantalla (clases sincrónicas, actividades asincrónicas, bibliografía digital). Otro aspecto que merece destacarse es el grado de concentración durante la cursada virtual: casi la mitad de los estudiantes encuestados indican que ha sido menor, en comparación con la cursada presencial.

Desde la perspectiva de las y los docentes en particular, casi la totalidad (98%) está conforme con la forma en la que dictaron su seminario, pero en la gran mayoría de los comentarios se incluye un recorrido de mejora pendiente: en la planificación posible, en el aprovechamiento de las herramientas, en la dinámica de las

clases, en la gestión de los tiempos o en los mecanismos propuestos para la evaluación. Sólo en casos específicos de materias de índole muy práctica (en carreras de salud o arte, por ejemplo) observaron más negativamente el efecto de la falta de presencialidad para el dictado de sus seminarios.

Si bien estos esfuerzos realizados por los docentes durante el segundo cuatrimestre 2020 pueden ser entendidos como respuestas solitarias o individuales, cabe pensarlas en el marco del trabajo colectivo que implica la docencia, tanto articulado a las instituciones, como a grupos de trabajo o de estudiantes. Un ejemplo del efecto de la crisis y de la importancia de este sostén puede verse aquí:

Hice mi mejor esfuerzo para ser tan entretenido, didáctico, profesional, crítico y profundo que en las clases presenciales, en las circunstancias posiblemente más difíciles en las que me tocó ser docente en los últimos 17 años. Creo que lo logré a un nivel satisfactorio, gracias a la buena predisposición del curso, mis compañeros de cátedra y la mía propia. (Docente 2, comunicación personal vía encuesta online, 23 de abril de 2021)

A modo de conclusión

Al momento de resolver la continuidad de las cursadas en el posgrado a través de la virtualización ante la decisión de aislamiento social preventivo y obligatorio, se presentan un conjunto de aspectos que condicionan su desarrollo: la capacidad de los docentes para reorganizar un modelo pedagógico pensado para la presencialidad, el tiempo y recursos necesarios para el desarrollo de instrumentos apropiados para la virtualización, las condiciones previas en cuanto a la capacidad tecnológica y la disponibilidad de acceso de los y las estudiantes y de los y las docentes, la infraestructura tecnológica de las instituciones, entre otros.

En la experiencia analizada, la infraestructura tecnológica con la que contaba la universidad, y en particular, de UNTREF Virtual, jugó un rol importante en la continuidad del dictado de las materias a través del campus virtual. Si bien la reestructuración de las carreras para la virtualización tomó por sorpresa a las y

los docentes y el peso de la virtualización estuvo fuertemente a cargo de ellos, la universidad aparece demandada a seguir avanzando hacia la consolidación de una estrategia institucional de fortalecimiento de las condiciones para introducir componentes de virtualización a sus programas de posgrado. Además del campus virtual y de la plataforma Google Meet que la universidad proveyó para las clases virtualizadas, los docentes utilizaron plataformas de videoconferencia —en principio— privativas, pero con acceso público de tiempo limitado para los encuentros. Asimismo también se dieron casos de pago de aranceles para el uso de plataformas de videoconferencias, a lo que debe sumarse el pago realizado en forma personal de los servicios de conectividad hogareña y equipamiento a cargo de cada docente para poder realizar las clases sincrónicas.

La experiencia de la pandemia del COVID-19 en el mundo mostró que la digitalización de la educación superior en modelos híbridos, en los que se alterna la educación presencial con educación a distancia mediada por tecnología “para crear intencionalmente experiencias centradas en el alumno que sean profundamente personalizadas, relevantes y atractivas” (Arias Ortiz, Brechner, Pérez Alfaro, & Vásquez, 2020, p. 6), es un escenario futuro esperable. No obstante, la decisión de adopción de un modelo híbrido debe resultar de las decisiones de tipo político institucional basadas en la complementariedad de instancias y guiadas por una lógica pedagógica y no tecnológica (o peor aún, tecnocrática). Esta decisión debe resultar de la planificación estratégica de la universidad, que derive en inversiones en plataformas adecuadas para su implementación y, fundamentalmente, que no quede en las posibilidades y capacidades de los docentes como iniciativa individual. En este sentido, estos posibles modelos híbridos de educación que contemplen espacios virtuales y presenciales y las tecnologías utilizadas para ello precisan ser pensados por especialistas del campo de la educación y evitar así modelos de negocio que ofrecen servicios a cambio de datos o información de las comunidades.

Respecto del modelo pedagógico, las percepciones recabadas dan cuenta de las distintas perspectivas en relación a la organización de los tiempos en la virtualidad: algunos estudiantes y docentes encuentran satisfactoria la flexibilidad en el uso del tiempo mientras que otros demandan mayor estructuración y sincronía. Estas perspectivas pueden derivar de las propias experiencias previas, antecedentes profesionales, habilidades y capacidades de distinta índole que no se han profundizado en este relevamiento. Pero sin duda, existe una valoración positiva respecto de la flexibilidad que otorga la virtualidad, por la ubicuidad, por la ampliación de posibilidades que brinda y la puesta en disposición de múltiples y variados recursos que pueden ser recuperados en cualquier momento para su utilización, llegando a sugerir la disminución de tiempos sincrónicos de dictado de clases a favor de otro tipo de instancias o actividades. No obstante, una parte importante del estudiantado y de los y las docentes sostienen la importancia de un mayor tiempo sincrónico. Estos comentarios dan cuenta de la aún insuficiente madurez de la modalidad, de la necesidad de reorganizar en forma estructural las carreras, de planificar las distintas actividades en forma de un modelo integral y de asegurar la disponibilidad de recursos para incluir diferentes tipos de dispositivos. Esto también puede incluir modelos de intervención docente en forma sincrónica y personalizada, pero en el marco de un modelo diseñado en términos pedagógicos, en donde toman un rol protagónico las capacidades de comunicación e interacción docente/estudiante.

Un aspecto que ha sido señalado como relevante, resultante de este proceso, refiere a lo que podríamos calificar como procesos de federalización e internacionalización de la docencia. Algunos y algunas estudiantes valoraron positivamente la posibilidad de participación en forma remota de distintos profesores e invitados que resultaron muy interesantes para el posgrado, dado que en el marco de la virtualización se hizo muy frecuente la invitación a docentes al dictado de clases, independientemente de su lugar de residencia. También los docentes valoraron la posibilidad de interacción con otros equipos de investigación con sede física en

otros países. Este parece ser un aspecto a observar y a considerar en el marco de la globalización de los servicios educativos, ya que pueden tener incidencia en la conformación de los cuadros docentes de las universidades.

La pandemia del COVID-19 provocó una enorme movilización en los sistemas educativos, y la virtualización de emergencia permitió avanzar sobre los problemas generados por el aislamiento social. Esta dramática experiencia es una oportunidad para pensar nuevos modelos pedagógicos que aprovechen el uso intensivo de las tecnologías, considerando especialmente aspectos de acceso y aprovechamiento pleno de las mismas, y sin lugar a dudas, la inclusión de más estudiantes.

Los procesos de virtualización deben considerarse parte de un continuo educativo, y no un episodio, para los millones de estudiantes. La experiencia de la pandemia permite re-pensar las propias prácticas y los vínculos en un marco más amplio, con nuevas formas de interacción que hoy se resignifican para un uso pedagógico e institucional. En este sentido, la virtualización de emergencia abre un abanico de posibilidades de innovación en la enseñanza y se constituye en sí misma en un nuevo objeto de investigación.

Referencias

- Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P. D., Grandoli, M. E., & Pérez Centeno, C. (2020). La docencia en el nivel de posgrado en el contexto de virtualización de emergencia. Aprendizajes y desafíos para el futuro en la experiencia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. *Innovaciones Educativas*, 22, 171-187. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3153>
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el covid -19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Araujo, S., & Walker, V. (2020). El posgrado en la Argentina: La acreditación en perspectiva comparada. *Revista Integración y Conocimiento*, 9(1), 11-29.

Virtualización de emergencia: la experiencia de estudiantes y docentes

- Arias Ortiz, E., Brechner, M., Pérez Alfaro, M., & Vásquez, M. (2020). *Hablemos de Política Educativa en América Latina. De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-en-America-Latina-y-el-Caribe-2-De-la-educacion-a-distancia-a-la-hibrida-4-elementos-clave-para-hacerla-realidad.pdf>
- Barsky, O., & Dávila, M. (2012). El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4(5), 12-37.
- Beade, L., & Díaz, T. (junio de 2015). *Formación a distancia en el Doctorado en Ciencias de la Educación en Pinar del Río*. Ponencia presentada en el evento "Universidad 2016", Pinar del Río.
- BID-Santander (2020). *La educación superior en tiempos de COVID*. Washington: BID-Santander.
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19, CEPAL UNESCO*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- de Andraca, A. M. (2003). *Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: Editorial San Marino.
- Fernández Lamarra, N. (Dir.) (2015). *La innovación en las universidades nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Sáenz Peña: UNTREF.
- Filmus, D., González Pérez, O., Dias Pinto, M., Alvarino, C., Zúñiga, M., & Jara I. (2003). *Educación y Nuevas Tecnologías. Experiencias en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Gatti, E. (2010). *Una mirada pedagógica a la Educación a Distancia. Artículo Cátedra UNESCO/AUGM*. Recuperado de <http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/valencia2002/actas2002/actas02/135.pdf>
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Laueza, J. L., & Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Inter-generacional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Marisa Silvia Álvarez et al.

- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- Marquis, C. (2009). Posgrados y Políticas Universitarias. Consideraciones sobre el caso argentino. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1), 36-56.
- Miranda, E. (2020). Políticas de educación superior en Argentina. Entre la Covid-19 y la deuda externa heredada. *Revista Universidades*, 71(85), 194-213. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.85.280>
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-7378020000100011>
- Olavarría, M., & Carpio, C. (2004). *Educación a distancia y universidades. La experiencia de la GDLN*. Ponencia presentada en el Congreso Virtual Educa, Barcelona.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120>
- Ortiz Ocaña, A. (2021). Modelos educativos y tendencias pedagógicas: la pedagogía del amor. *ReDIPE*, 10(3), 89-106. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1221>
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 43-59. <https://doi.org/10.15377/riejs2020.9.3.003>
- Secretaría de Políticas Universitarias (2021). *República Argentina. Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2019-2020*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>
- UNTREF (2018). *Informe de Autoevaluación Institucional*. Recuperado de http://www.untref.edu.ar/documentos/AUTOEVALUACION_UNTREF.pdf