

Presencia social, sincronía y personalización: retos de la educación en línea en la universidad de la pospandemia

*Social presence, synchrony, and
personalization: challenges of online
education in the post-pandemic university*

Mariángeles Castro-Sánchez
Universidad Austral

María Cecilia Beccaria
Universidad Austral

Referencia de este artículo

Castro-Sánchez, Mariángeles y Beccaria, María Cecilia (2023). Presencia social, sincronía y personalización: retos de la educación en línea en la universidad de la pospandemia. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, n° 25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 177-208. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6912>.

Palabras clave

Universidad; pospandemia; sincronía; educación en línea; personalización; presencia social.

Keywords

University; Post-Pandemic; Synchrony; Online Education; Personalization; Social Presence.

Resumen

Durante la pandemia del COVID-19 se produjo un tránsito obligado hacia la virtualidad de las propuestas formativas presenciales de las universidades. Pero ¿qué pasó en aquellas carreras de educación superior que ya tenían modalidad a distancia? ¿Qué lecciones aprendidas deja la pandemia en las asignaturas que ya se desarrollaban en línea, mediadas por tecnologías digitales? En busca de respuestas a estos interrogantes, se llevó a término un estudio de caso paradigmático: una carrera a distancia de perfil asistencial, acreditada por una universidad privada argentina¹. La investigación abarcó dos fases: exploración y descripción, para arribar a una categorización que dialoga con conceptos del marco teórico. De los datos obtenidos se desprende la instalación de la sincronía por videoconferencia como práctica corriente en espacios tradicionalmente asincrónicos. En las conclusiones se destaca la relación de las categorías *presencia social* y *personalización* con la situación de sincronía asociada a la presencialidad. Todo parece indicar que la vuelta a la normalidad no compone un regreso al anterior estado de cosas, sino una apertura a un proceso transformador que consolida la sincronía como práctica común en la modalidad a distancia, y que provoca —en términos de De Alba (2021)— una dislocación estructural cuyas derivaciones es preciso mapear para ampliar la comprensión del fenómeno.

Abstract

During the COVID-19 pandemic, there was a forced transition to the virtuality of face-to-face training proposals from universities. But what happened in those higher education careers that already had a distance modality? What lessons learned does the pandemic leave in the subjects that have already been developed online, mediated by digital technologies? In search of answers to these questions, a paradigmatic case study was completed: a distance career with a helping profile, accredited by a private Argentine university². The research covered two phases: exploration and description, arriving at a categorization that dialogues with concepts of the theoretical framework. The data obtained reveals the installation of videoconference as a common practice in traditionally asynchronous spaces. The conclusions highlight the relationship of the categories: *social presence* and *personalization*, with the situation of synchrony associated with presence. Everything seems to indicate that the return to normality does not constitute a return to the previous situation, but rather an opening to a transformative process that conso-

1 En el presente trabajo, los datos se presentan anonimizados con el objeto de proteger la privacidad de los participantes, por lo que se ha considerado conveniente mantener igual reserva sobre la identidad de la institución universitaria que alberga el caso bajo estudio.

2 In this work, the data is presented anonymized to protect the privacy of the participants, that is why it has been considered convenient to maintain the same confidentiality regarding the identity of the university affected to the study as well.

lidates synchrony as a common practice in distance learning modality, and that causes—in terms of De Alba (2021)— a structural dislocation whose derivations must be mapped to broaden the understanding of the phenomenon.

Autoras

Mariángeles Castro Sánchez [mcastrosanchez@austral.edu.ar] es Investigadora doctoral en Comunicación Social. Profesora en grado y posgrado, directora de estudios y de carrera en ICF Austral. Especialista en Educación y Tecnologías por FLACSO, magister en Educación por la Universidad Austral. Publicó *Dimensiones cualitativas de la parentalidad*. Miembro del proyecto 'Las dinámicas familiares en torno a los juegos sociales en red: el caso *Fortnite*'. Columnista en medios.

María Cecilia Beccaria [cbeccaria@austral.edu.ar] es Gerente de Carreras de la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral. Profesora en grado y posgrado en la Escuela de Educación de la misma universidad. Magíster en Dirección de Instituciones Educativas y Licenciada en Comunicación con Especialización en Informática Educativa.

1. Introducción

La plataformización de la experiencia individual y colectiva es un campo de estudio potente en la actualidad, que está siendo indagado por investigadores de diversas disciplinas desde enfoques teóricos y metodológicos heterogéneos. Scolari (2022), en su reseña de *Stuck on the Platform*, cita a Lovink (2022), quien pone la lupa sobre el pasaje de la web a las plataformas, remarcando que no ha sido suficientemente teorizado. Poell *et al.* (2022) definen la plataformización como la «penetración de las infraestructuras, los procesos económicos y los marcos gubernamentales de las plataformas en diversos sectores económicos y ámbitos de la vida», aclarando que, desde el campo de los estudios culturales, conciben el proceso como «la reorganización de las prácticas e imaginarios culturales en torno a las plataformas» (Poell, 2022: 7). En todos los casos, se trata de un fenómeno reciente que está siendo desgranado en momentos en que se juega su avance.

La vida cotidiana evidencia la expansión del uso de plataformas. Este trabajo se centra en las plataformas de videoconferencia, instaladas socialmente durante la pandemia, que fijaron una serie de prácticas no reversibles tras la vuelta a la normalidad en los más variados escenarios. El sistema educativo es uno de ellos y, dentro de él, el nivel superior, que se ha visto impactado por los cambios emanados de la contingencia sanitaria mundial, lo que ha devenido en nuevos hábitos, modalidades y formatos en los que se debaten los aprendizajes (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020; Sangrá *et al.*, 2020; Correa Cortez, Luna Rizo y Tarasow, 2021; Maggio, 2022).

En palabras de Pardo Kuklinski y Cobo (2020), durante la pandemia se ejecutó una «enseñanza remota de emergencia», que se encuentra lejos de la superación del binomio presencial-virtual que impulsaría a las universidades hacia modelos híbridos articulados. Así, las alternativas de enriquecimiento que la hibridez brinda, como el diseño de experiencias académicas en una narrativa multimedia expandida (transmedia), se visualizan fragmentadas, en etapas tempranas o circunscriptas a cátedras aisladas.

A lo largo de los años de pandemia las personas cambiaron, modificaron sus rutinas e incorporaron nuevas herramientas para comunicarse y seguir estando presentes con otros, aún distantes físicamente. Igarza asocia presencialidad con sincronía y remarca que «es muy probable que el paradigma digital transforme los modos de estar presente» (Igarza, 2021: 174). Nigro (2020) subraya que en las videollamadas los participantes están presentes, no en un mismo espacio, pero sí en un mismo tiempo.

Zoom es la plataforma de videoconferencia de mayor crecimiento: solo en los primeros meses de 2020 pasó de diez a trescientos millones de usuarios (Carrión, 2020). Las búsquedas en Google del término *Zoom* ilustran este fenómeno (figura 1).

Figura 1. Interés por el término de búsqueda «Zoom»



Nota. Filtrado por Argentina, últimos cinco años, todas las categorías, búsqueda web. El percentil 100 indica el mayor punto de interés por un término de búsqueda. Fuente: Google Trends (agosto de 2022).

Es un hecho que, con el advenimiento de la pandemia y el aislamiento social prolongado, las universidades mudaron sus aulas a estas plataformas, entre las cuales *Zoom* marcó tendencia, junto a *Google Meet*, *Microsoft Teams* y *Jitsi Meet*, entre otras. Es claro que la pedagogía no evolucionó a la par y, en muchos casos, terminó por reproducir la centralidad explicativa del docente en un *webinar*, verificándose una transferencia de esquemas vigentes y anquilosados hacia espacios virtuales sincrónicos (Maggio, 2022).

Hasta aquí la síntesis del tránsito obligado hacia la virtualidad que debieron afrontar las propuestas formativas presenciales en las universidades a partir de la pandemia del COVID-19. Pero ¿qué pasó en aquellas carreras de educación superior que ya tenían modalidad a distancia? ¿Qué lecciones aprendidas deja la pandemia en las asignaturas que ya se desarrollaban en línea, mediadas por tecnologías digitales? Estas preguntas nos orientan hacia el objetivo general del trabajo: explorar las continuidades y rupturas pedagógico-didácticas producidas en el período de pospandemia en una carrera universitaria a distancia, de modalidad asincrónica, a partir de la instalación de la sincronía por videoconferencia como práctica corriente.

La videoconferencia parece ser un fenómeno que vino para quedarse en los cursos a distancia que se desarrollaban de modo prevalentemente asincrónico en la pre-pandemia. O en una asincronía sincrónica; esto es: propuestas basadas en interacciones multidireccionales (con pares, docentes y contenidos) que demandan algún tiempo de encuentro y coconstrucción en sincronía (Schwartzman *et al.*, 2014).

Garrison, Anderson y Archer (2000) introdujeron hace dos décadas el modelo *Community of Inquiry* (CoI) o comunidad de investigación, que destaca que el propósito de una experiencia educativa en línea es su estructuración para el logro de aprendizajes, mediante la confluencia de tres presencias: la cognitiva, la social y la docente.

2. Conceptualización

2.1. Presencia social y personalización

En 2006 la OCDE publica *Personalising Education*, en respuesta a una demanda creciente en el ámbito de las políticas educativas. En esta publicación, se sostiene que personalizar la educación supone la implicación activa de los alumnos en la fijación de sus propias metas, la ideación de planes y objetivos académicos, y la elección entre diferentes formas de aprender (Leadbeater, 2006). Se distingue, además, entre una personalización superficial y otra profunda. La primera depararía cierta flexibilidad en el marco de una oferta tradicional, dada por adaptaciones mínimas dentro de formatos estandarizados, mientras que la segunda se traduciría en participación y cocreación de valor: un proceso innovador y colaborativo.

En línea con lo anterior, para que una personalización profunda en educación superior pueda concretarse es necesario generar y sostener vínculos sólidos entre estudiantes y docentes, en esquemas en los que los roles de orientación y asesoramiento sean protagónicos (Bentley y Miller, 2006). Todo acto educativo es un acto de comunicación, de interpersonalidad, y es en el marco de esta relación entre personas que la educación cobra sentido, puesto que adquiere carácter convivencial y comunitario. A esto se refiere el componente «presencia social» del modelo CoI.

Garrison y Anderson (2011) definen la presencia social como la capacidad de los participantes de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente como personas reales para potenciar la comunicación directa; esto supone hacer manifiesta su propia representación personal. Otra definición señala que la presencia social es «el grado en que una persona es percibida por los demás miembros, el nivel en que se aprecia y se proyecta a sí misma dentro de la comunidad virtual y las relaciones sociales que se establecen a través de estas percepciones» (Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2017: 1172).

En todos los casos, una mayor cantidad de actos comunicacionales entre los miembros de la comunidad de indagación disminuye las posibilidades de aislamiento (McInerney y Roberts, 2004) y esto se hizo especialmente visible durante la pandemia.

La presencia social es requisito de una personalización profunda, y esta cuestión constituye un desafío para los dispositivos actuales, sacudidos por las contingencias de los últimos años. Según Pardo Kuklinski y Cobo (2020), parte de la solución sería la eliminación de las barreras entre educación presencial y virtual, diseñando experiencias formativas en «una sola línea de tiempo narrativa multimedia expandida» (2020: 12), donde los actores confluyan en lo mejor de ambos entornos y se naturalice definitivamente la cultura digital en las universidades. Para ello, proponen pasar a un escenario «híbrido aspiracional» que integre los espacios físico y virtual en contextos en permanente articulación.

Aplicar el concepto de entorno de 360° a la realidad digital puede contribuir a darle un sentido a la totalidad, ligando la presencialidad y la virtualidad entre sí para que ambas fluyan con naturalidad (Sangrá *et al.*, 2020). En el modelo descrito, la presencia social traducida en una mentorización intensiva depararía formas alternativas de personalización (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020), que irían de la mano de un nuevo perfil docente. De ahí que repensar la universidad como un gran ambiente de socialización y personalización en espacios híbridos, abiertos e interconectados, parece ser una vía por transitar.

2.2. La sincronía como intensificador de la presencia social

Tarasow (2014) distingue EeL (educación en línea) de EaD (educación a distancia) y precisa que, en la primera, las tecnologías digitales componen el territorio en el que las acciones educativas se desarrollan. Es por eso que la educación en línea puede ayudar también a superar la distancia social (Sangrá *et al.*, 2020). En el marco de este trabajo, se ahonda en la relación entre presencia social y sincronía.

La presencia refiere al verbo estar y su construcción se produce a través de las interacciones, pero no de modo automático (Igarza, 2021): es el grado en que una persona es percibida como real en un entorno mediatizado (Gunawardena *et al.*, 1997; Igarza, 2021). La clave parece estar en las interacciones. De hecho, los modelos de educación en línea exitosos apuestan por interacciones que no se reducen a la comunicación sincrónica, sino que se pueden llevar a cabo en distintos formatos y soportes, y cuentan con atributos propios que difieren de los adjudicables a la presencialidad física. La comunicación sincrónica es positiva en momentos determinados y con finalidades específicas (Sangrá *et al.*, 2020).

En una sala de videoconferencia sincrónica se replica la situación «cara a cara» y la atención es estimulada de múltiples maneras. Los participantes realizan un paneo para captar e interpretar lo que ocurre en cada cubículo, hacen un seguimiento del orador circunstancial y verifican la autorrepresentación en espejo. Desde lo interaccional, la percepción del otro y la autopercepción juegan un papel relevante en el desarrollo de un sentido de cercanía, proximidad y tangibilidad (Igarza, 2021).

Es claro que en la sincronía el contenido audiovisual puede aumentar la presencia social de los participantes, pues tiene incidencia en la percepción de presencia. En esto, la audiovisualización de las reuniones remotas sincrónicas también tiene un efecto diferencial respecto de la comunicación por chat de texto. Y la sincronía, sumada a la multimediatización de la interacción en la inmediatez, como lo propone la plataforma *Zoom* (audio, video, chat, menú de reacciones), puede incrementar notablemente la percepción de presencia social (Igarza, 2021).

2.3. Hacia una nueva presencialidad educativa

La pandemia ha traccionado nuevas conceptualizaciones. En Argentina, a fines de 2021, CONEAU³ publica un documento sobre estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y acreditación universitaria de cara al ciclo lectivo 2022. En el texto se distingue presencialidad remota y localizada, y se remarca que las estrategias que combinan ambas presencialidades brindan la oportunidad de revisar, ampliar y profundizar políticas de inclusión desde una nueva perspectiva en la que coexisten variadas formas de atravesar la experiencia académica.

Se distinguen allí distintas presencialidades que pueden fundirse en una misma propuesta, abriendo el juego a una personalización progresiva en la que los estudiantes van encontrando sus propias dinámicas personales. La clave de la presencialidad estaría dada aquí por la sincronía. Así, la diversidad de interacciones sincrónicas posibles entre docentes y estudiantes habilitan el empleo de estrategias combinadas en carreras presenciales. En el documento se aclara que las consideraciones incluidas no se presentan como concluyentes, sino que son un punto de partida para comenzar a reflexionar sobre el futuro de la educación superior.

Se describen tres escenarios básicos de hibridación:

- De alternancia (secuencial): períodos en el espacio-aula en sede y otros en el espacio-aula de videoconferencia. En cada instancia existe una única presencialidad posible para todos los actores sociales.
- Híbrida (optativa): las clases se realizan en el espacio-aula en la sede institucional, pudiendo uno o más actores sociales participar de modo remoto a través de un espacio-aula de videoconferencia. Se opta por una presencialidad u otra.
- Mixta (parcialmente optativa): períodos obligatorios en el espacio-aula en sede y períodos en que los participantes pueden optar entre sede o videoconferencia.

En los casos de presencia mediatizada o remota se debe garantizar la interacción bidireccional permanente (cámara encendida, cantidad máxima de asistentes audiovisualizables de forma inmediata y directa sin desdoblamientos o partes invisibles del espacio-aula), la identificación de los participantes y las condiciones de suficiencia de la audiovisualización, así como las previsiones metodológicas, pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas necesarias para la realización de las actividades (CONEAU, 2021).

3 La CONEAU es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina. Su misión es «asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria» (<https://www.coneau.gov.ar/coneau/que-es-la-coneau/>, septiembre de 2022).

Tal como lo advierte Maggio (2022), la virtualidad llegó para quedarse en una universidad que se instala en esta era. En un mundo que es físico y virtual al mismo tiempo (Baricco, 2019), ¿por qué la universidad no lo sería?, se pregunta. De Alba (2021) despliega la tesis de la construcción de la presencialidad virtual a partir de las prácticas docentes, destacando como condición de posibilidad la constitución del vínculo pedagógico. El vínculo pedagógico es requisito ineludible; de ahí que no toda virtualidad favorezca la construcción de la presencialidad porque esta depende básicamente del posicionamiento docente.

Se califica de falacia la oposición presencialidad-virtualidad, hoy instalada como *mainstream*, y se avanza en una definición de *presencialidad virtual* como encuentro de estudiantes y docentes a partir de una tarea educativa (De Alba, 2021). Este constructo se desagrega en:

- Presencialidad virtual sincrónica: en el mismo tiempo y en distintos puntos remotos. Interacción «cara a cara» en el espacio virtual en línea en una misma temporalidad.⁴
- Presencialidad virtual asincrónica: se da en distintos momentos sin la coincidencia del encuentro «cara a cara». La plataforma que propicia este tipo de presencialidad virtual tiende a ser muy exigente en la dimensión didáctica.
- Presencialidad virtual diacrónica: sucesión de encuentros virtuales sincrónicos o asincrónicos que implican un todo organizado (una propuesta académica que tenga un inicio y un final, propósitos, objetivos, actividades y productos).
- Presencialidad virtual en los sistemas híbridos o *blended*: actividades presenciales físico-corporales y actividades en línea, en diferentes tipos de combinaciones.

Lo anterior refiere a una praxis pedagógica en la cual se encuentran de distintas formas estudiantes y docentes a través de las plataformas digitales con el fin de llevar a cabo una actividad educativa. Es la construcción de la presencialidad pedagógica a través del establecimiento del vínculo pedagógico en diversas plataformas, desde la perspectiva de la convergencia de medios (De Alba, 2021).

Un aspecto en el que De Alba (2021) pone especial énfasis es en la presencialidad pedagógica, la cual en el aula física no está garantizada *per se*. CONEAU (2021) remarca que el clima académico-universitario se construye en el cruce de la experiencia propia del espacio-aula con la experiencia más abierta de contacto con el ambiente institucional de la sede o campus. Este clima tiene incidencia en el rendimiento de los estudiantes y en la experiencia de ser universitario. Aquí

4 Aquí coincide con la definición de Nigro (2021) de «conversación digital o en el mismo tiempo» (2021: 28) que la autora sitúa en las plataformas de videoconferencia.

se plantea en términos dicotómicos o de tensión presencial-virtual. En la misma línea, Igarza advierte que, en el cambio entre una forma y otra, entre presencia física y representación remota, «existe una continuidad imperfecta» (2021: 108). En la tabla 1 se sintetizan los conceptos relativos a las diversas formas de presencialidad.

Tabla 1. Desarrollo conceptual según fuentes referidas

Fuente	Conceptos
De Alba (2021)	Presencialidad virtual: sincrónica asincrónica diacrónica en sistemas <i>blended</i>
CONEAU (2021)	Presencialidad remota o localizada. Estrategia de alternancia, híbrida o mixta.
Nigro (2021)	Conversaciones: «cara a cara» o en el mismo espacio digital o en el mismo tiempo
Igarza (2021)	Distintas formas de presencia en la virtualidad. Sincronía deslocalizada, convergencia. Construcción de presencia social. Presencialidad física en la proximidad vs. representación remota.

Fuente: Elaboración propia.

3. Método

En el marco de esta investigación y para abordar el objeto de estudio, se avanzó en la construcción de un caso: una carrera de grado a distancia acreditada por una universidad privada de Argentina. La propuesta formativa de esta carrera, de cuatro años de duración (2950 horas), se desarrolla en plataforma *Moodle*, de modo asincrónico, si bien se complementa con 120 horas de clase en sede y 100 horas de prácticas profesionales presenciales.

De acuerdo con la tipificación de Stake (1994), se trata de un estudio de caso instrumental, pues opera de mediador en la comprensión de un fenómeno que lo excede. Este fenómeno es la modificación de las prácticas docentes en educación en línea a partir de la pandemia, a través de la incorporación de momentos de sincronía por videoconferencia. Según Marradi *et al.* (2007), un caso instrumental desborda sus límites para instalarse como caso ejemplar o típico. Por otra parte, desde la función epistemológica, se trata de un caso de estudio descriptivo (Yin,

2018), pues apunta a detallar las propiedades de un fenómeno situado. Y desde la taxonomía de Flyvbjerg puede reconocerse como caso paradigmático porque se propone «to develop a metaphor or establish a school for the domain that the case concerns» (Flyvbjerg, 2011: 307).

Más allá de las tipificaciones, esta metodología posibilita echar luz sobre las preguntas y el objetivo de investigación, a partir del desarrollo de conceptos clave que pueden ser transferidos y aplicados a una población más amplia de casos similares (Codina, 2021). Tal como lo afirma Yin (2018), se trata de comprender un caso real y asumir que posee condiciones contextuales relevantes.

Como se adelantó, la carrera a distancia bajo estudio cuenta con algunas instancias de presencialidad física, las que durante la pandemia por el COVID-19 se trasladaron a la virtualidad de la plataforma *Zoom*. Esta práctica instalada por esos años vino a transformar las propuestas curriculares en la pospandemia, persistiendo los encuentros sincrónicos por videoconferencia en diversos espacios curriculares, aun cuando estos son formalmente y por plan de estudios «a distancia».

El trabajo se llevó a término en dos fases consecutivas (figura 2). La fase 1, de carácter exploratorio, se concretó mediante un proceso de análisis documental y observación. El corpus de análisis estuvo conformado por encuestas obligatorias de final de curso, administradas a los estudiantes de los cuatro años de carrera durante el primer semestre de 2022. Aquí muestra y universo coinciden, por lo que se trata de una técnica censal. El instrumento consta de 10 posiciones, de las cuales 4 son abiertas y fueron sujetas a microanálisis (tabla 2) con la asistencia del software ATLAS.ti 22.4.

Tabla 2. Posiciones abiertas microanalizadas

Posición N°	Consigna
2	Fundamentá ⁵ brevemente tu balance de la cursada.
4	Señalá 3 aspectos positivos de la asignatura.
5	Señalá 3 aspectos a mejorar de la asignatura.
10	¿Querés agregar algo más?

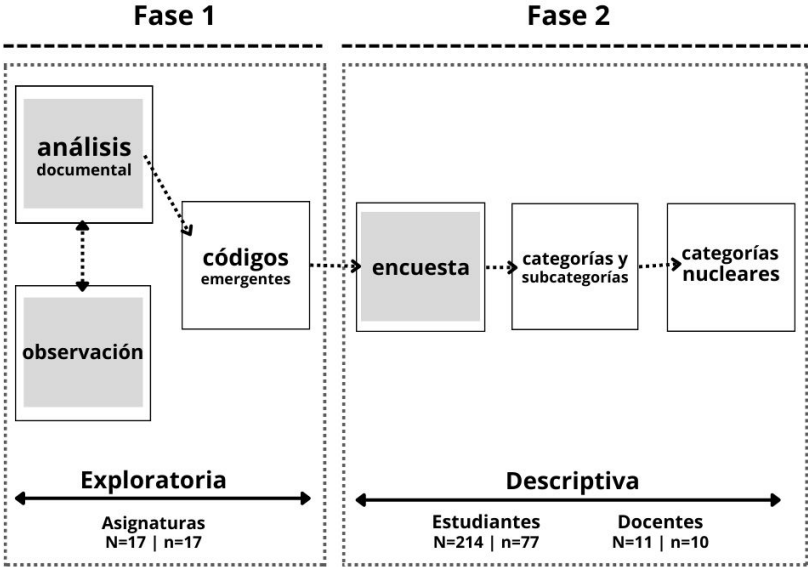
Fuente: Elaboración propia.

5 Se aclara que la forma verbal con tilde es propia del dialecto español rioplatense y corresponde a la segunda persona del singular (vos) del imperativo afirmativo. Se opta por transcribir las consignas tal cual fueron redactadas para la recolección de los datos, remarcando que el registro es utilizado en el ámbito académico local.

En paralelo y como complemento, se realizaron observaciones de las aulas virtuales de todas las asignaturas (N=17) en dos cortes temporales: pre y pospandemia (2019 y 2022), con el objeto de determinar la ejecución de encuentros sincrónicos durante su cursada.

Una vez finalizada la fase 1, a partir de los códigos emergentes del microanálisis de las posiciones abiertas de los cuestionarios, se elaboraron dos instrumentos *ad hoc* en QuestionPro: uno dirigido a los estudiantes activos de la carrera (N=214) y el otro, al cuerpo docente con el rol de encargado/a de cohorte⁶ (N=11). El objetivo de fase 2 fue obtener datos que permitan profundizar la labor descriptiva, mediante la identificación de los atributos de la sincronía en las propuestas curriculares asincrónicas en la etapa de pospandemia.

Figura 2. Fases de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

6 Se trata de un rol docente central en el modelo de la carrera. Su función es acompañar a una cohorte en su desarrollo a lo largo de un año calendario, realizando la asesoría académica personal de cada estudiante.

4. Resultados

4.1. Fase 1. Análisis documental y observación

En el análisis de los cuestionarios finales de asignaturas emerge espontáneamente la demanda de encuentros sincrónicos por videoconferencia en todos los espacios curriculares, así como la valoración positiva de los realizados. Esto surge en las posiciones abiertas en las que los estudiantes realizan comentarios libremente y con sus propias palabras, sin ningún tipo de inducción (tabla 2).

Del microanálisis de este material textual se desprenden los siguientes códigos (tabla 3): «aclarar dudas», «conocer al docente», «conocer a los compañeros», «formar comunidad», «que el docente exponga un tema», «interactuar con docentes y pares», «desarrollar sentido de pertenencia a la universidad». En la fase 2, se retomarán como vectores de profundización.

La demanda surge espontáneamente en todos los años de la carrera y está fundada en motivos diversos, algunos más académicos como despejar dudas, aclarar contenidos, reforzar conocimientos, generar interés en torno a un tema. Otros más de la esfera social, como la interacción con pares y docentes, la motivación, el intercambio de ideas, el diálogo y la puesta en común.

La cita que se incluye seguidamente resume la demanda de los estudiantes, que como vemos asocian presencialidad a la dimensión físico-corpórea, pero valoran positivamente la sincronía, la presencia en un espacio digital y en un mismo tiempo como generadora de lazos interpersonales e intensificadora de la presencia social y de la personalización de la experiencia académica.

Les pediría a las PEC⁷, a los profesores y a la dirección universitaria, que evalúen una clase virtual semanal o por materia cuando menos. Si bien es una carrera 95% en línea, entiendo que la pandemia ha dado sobrados recursos para poder tener un profesor, aunque sea de guía y orientación. Hay algunos que lo hicieron y fue muy gratificante. Modalidad *online* significa que no asistimos en forma presencial, pero podría tenerse de manera remota. Esperaría que lo evaluaran positivamente, es el pedido de muchos alumnos, sino todos. Estudiante de 2° año.

7 PEC es el acrónimo de «profesor encargado de cohorte».

Tabla 3. Codificación y citas

Código	Citas
Aclarar dudas	<p>«Realiza zooms semanales para despejar dudas». Estudiante de 1º año.</p> <p>«Encuentro la necesidad de realizar algunos encuentros sincrónicos para aclarar sobre todo metodologías que no estamos acostumbrados a realizar». Estudiante de 2º año.</p> <p>«Destaco especialmente la posibilidad de las clases sincrónicas para responder dudas». Estudiante de 3º año.</p> <p>«Estaría bueno haber tenido algunas clases virtuales para despejar dudas». Estudiante de 4º año.</p> <p>«Tener alguna clase sincrónica para evacuar dudas y ayudar a comprender mejor la materia». Estudiante de 4º año.</p> <p>«La cursada fue muy completa: con zoom donde el profesor pudo despejar dudas, con audios aclaratorios, y contamos con un material de apoyo con el cual pudimos trabajar para las evaluaciones [...] Quiero destacar la predisposición del profesor para contestar todas las dudas, siempre lo hizo de forma completa y rápida». Estudiante de 4º año.</p>
Conocer al docente	<p>«Valoro la cercanía del profesor y flexibilidad ante las dificultades que tuve». Estudiante de 1º año.</p> <p>«Haría zoom intermedio con la profesora con alguna actividad, así volvemos a estar en contacto». Estudiante de 1º año.</p> <p>«Sé que es una carrera que, desde su propuesta, plantea la cursada en un 95% virtual. Pero sería muy útil tener, por lo menos, uno o dos encuentros por zoom con los profesores para conocernos». Estudiante de 2º año.</p>
Conocer a los compañeros	<p>«Me parecería muy positivo incorporar una clase sincrónica semanal. Son espacios en los que podemos interactuar con los docentes y a la vez con los demás compañeros de cohorte». Estudiante de 2º año.</p>
Formar comunidad	<p>«Las clases virtuales me ayudaron a la comprensión de la materia y a estar más cerca de profesores y compañeros. El trabajo en grupo también me permitió interactuar con mis compañeros». Estudiante de 3º año.</p> <p>«Considero oportuno que se tenga en cuenta, por lo menos, una clase vía zoom. La interacción entre docentes y alumnos enriquecería aún más el desarrollo de la materia». Estudiante de 2º año.</p>
Que el docente exponga un tema	<p>«Es súper necesario brindar una o dos clases sincrónicas, pues ampliarían el interés y oportunidad de aprehender los conceptos en el intercambio con el docente». Estudiante de 2º año.</p> <p>«Más clases virtuales. Me gusta escuchar al docente desarrollar su pensamiento crítico en cada asignatura». Estudiante de 2º año.</p>
Interactuar con docentes y pares	<p>«Haría zoom intermedio con la profesora con alguna actividad, así volvemos a estar en contacto». Estudiante de 1er año.</p> <p>«Clase por zoom para brindar la posibilidad de interactuar con las profesoras». Estudiante de 3er año.</p> <p>«Si bien hay temas que me costaron mucho, las profesoras, por medio de las clases de zoom hicieron la cursada sumamente llevadera». Estudiante de 3er año.</p> <p>«Poder interactuar con las profesoras y los compañeros. Creo que deberían darse en todas las materias y con mayor frecuencia». Estudiante de 3er año.</p>
Desarrollar sentido de pertenencia a la universidad	<p>«Promueve la cohesión de la diversidad de la que se nutre toda comunidad». Estudiante de 2º año.</p> <p>«La otra cuestión que creo que sería muy buena es la de agregar al cursado un meet semanal [...] Es una herramienta muy útil, nos permite interactuar, vernos, escucharnos». Estudiante de 2º año.</p>

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 4 integra los resultados de las observaciones con la cuantificación de las citas que incluyen pedidos de *Zoom* en los cuestionarios de final de curso analizados. Vale destacar que esta cuestión emerge espontáneamente, ya que en ninguna de las posiciones del instrumento se mencionan en particular los encuentros sincrónicos.

Tabla 4. Análisis documental y observación por asignatura. Desagregado

Semestre	Año de carrera	Materia	Encuentros sincrónicos realizados		Respuestas analizadas	Demandas de sincronía
			2019	2022		
1	1	A	0	1	73	11
	1	B	0	0	64	9
	1	C	0	4	60	13
	2	A	0	0	58	25
	2	B	0	1	58	7
	2	C	0	0	56	16
	2	D	0	0	14	1
	3	A	0	1	41	9
	3	B	0	0	43	13
	3	C	0	3	48	9
	3	D	0	2	43	1
	3	E	0	0	41	8
	4	A	0	0	45	6
	4	B	0	2	42	2
	4	C	0	0	41	1
	4	D	0	0	41	4
	4	E	0	1	39	1

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 5 se consignan los globales relevados. De las observaciones realizadas se desprende que durante el primer semestre de 2022 se verificaron un total de 15 encuentros sincrónicos en 9 de las 17 materias desarrolladas, frente a ninguno en los mismos espacios en 2019.

Paralelamente, sobre un total de 807 respuestas obtenidas sobre los 17 cuestionarios de final de curso administrados, se identificaron 114 demandas espontáneas de mantenimiento o incremento de los espacios de encuentro sincrónico por videoconferencia.

Tabla 5. Análisis documental y observación por asignatura. Global

	Q	%
Materias	17	100
Encuentros sincrónicos	15	88
Respuestas	807	100
Demandas	114	14.13

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Fase 2. Encuesta

En la segunda fase del trabajo, las encuestas administradas a estudiantes y docentes de la carrera ponen el foco en la demanda emergente en la fase previa e indagan sus características. Este requerimiento, que satura en el microanálisis de las posiciones abiertas de los cuestionarios de final de carrera, sitúa a los encuentros sincrónicos como formadores de comunidad educativa, además de herramientas relevantes en los procesos de aprendizaje.

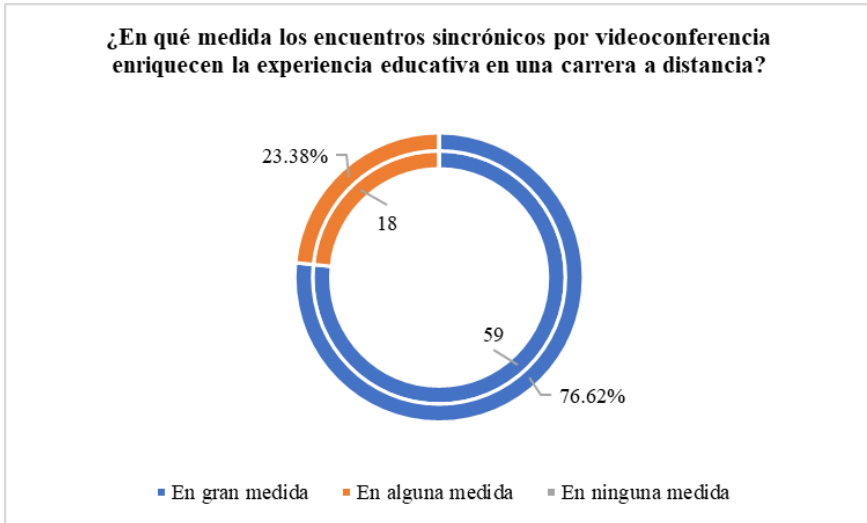
Los instrumentos de fase 2 se realizaron en QuestionPro, invitándose a los estudiantes activos de la carrera (N=214) y al profesorado con rol de PEC (N=11) a responderlos de modo voluntario. En una ventana temporal de 48 horas, se obtuvieron 77 respuestas anónimas de estudiantes (n=77) y 10 de docentes (n=10), que conforman muestras no probabilísticas, típicas o intensivas (Mertens, 2010; Hernández Sampieri *et al.*, 2016), compuestas por casos de perfiles similares, lo que las vuelven representativas o prototípicas de sus poblaciones.

4.2.1. Estudiantes

Al ser consultados respecto de si los encuentros sincrónicos por videoconferencia enriquecen la experiencia educativa en una carrera a distancia, el 76,62% respon-

dió que «en gran medida» frente a un 23,38% que observó que es así «en alguna medida» (figura 3).

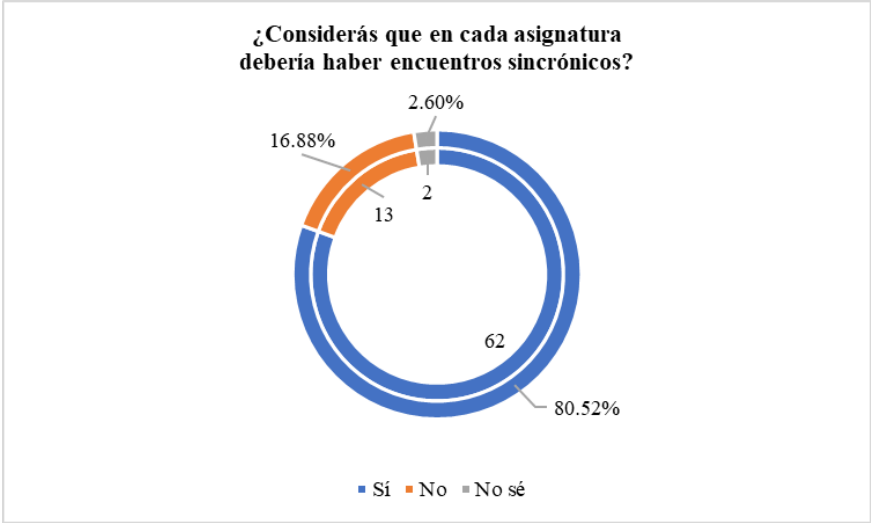
Figura 3. Estudiantes. Percepción de enriquecimiento de la propuesta formativa



Fuente: Elaboración propia.

En la segunda posición del instrumento, se preguntó a los estudiantes sobre la conveniencia de contar con encuentros sincrónicos en todas las asignaturas, a lo que el 80.52% respondió afirmativamente (figura 4).

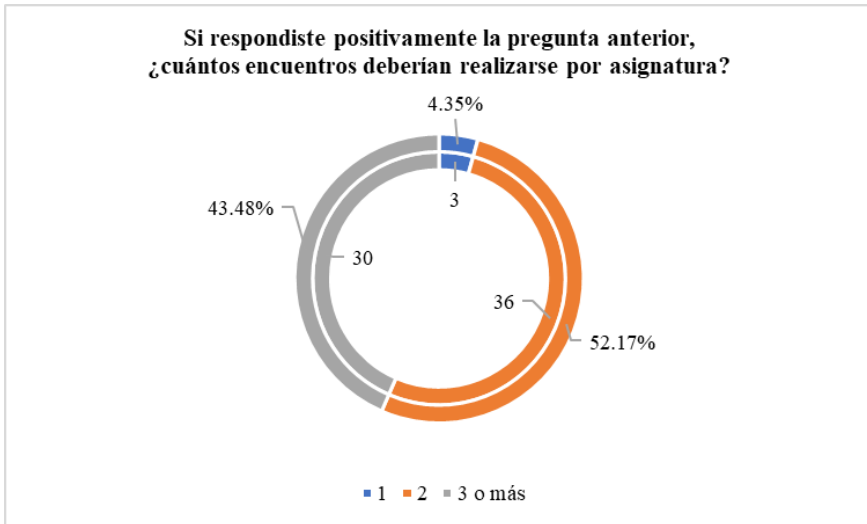
Figura 4. Estudiantes. Acuerdo sobre la posibilidad de encuentros sincrónicos



Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta sobre la cantidad de encuentros sincrónicos por videoconferencia que deberían realizarse por asignatura, un 52.17% respondió 2 encuentros, mientras que un 43.48% indicó 3 o más (figura 5). La demanda se expresa también en la cantidad, ya que una asignatura promedio de la carrera tiene 4 semanas de duración, dentro de un sistema curricular secuencial, lo que indica que el requerimiento es elevado.

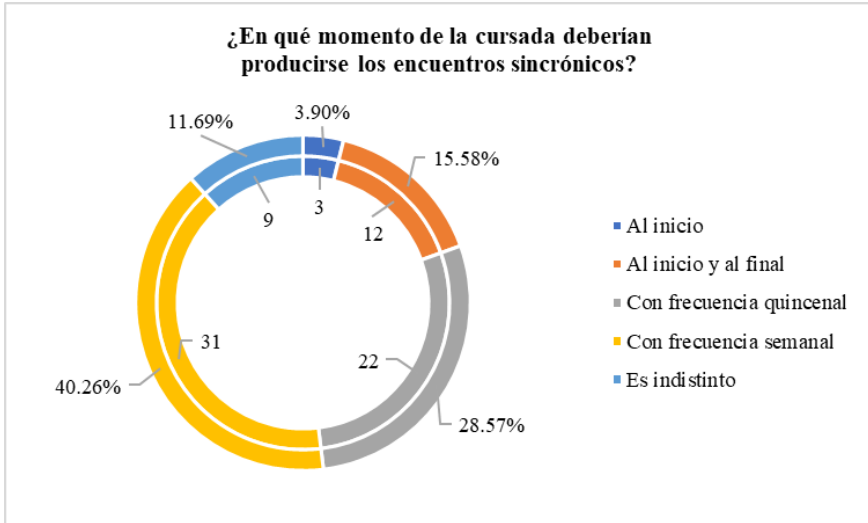
Figura 5. Estudiantes. Demanda de encuentros por asignatura



Fuente: Elaboración propia.

Al ser consultados sobre la frecuencia y el momento óptimos para la realización de los eventos sincrónicos por videoconferencia, el 28.57% respondió con frecuencia quincenal, mientras que un 40.26% optó por la semanal (figura 6). De la lectura de resultados de las dos últimas posiciones se desprende no solo una necesidad educativa y social de sincronía en todas las asignaturas, sino la demanda del establecimiento de cierta frecuencia homogénea.

Figura 6. Estudiantes. Demanda de frecuencia de encuentros sincrónicos



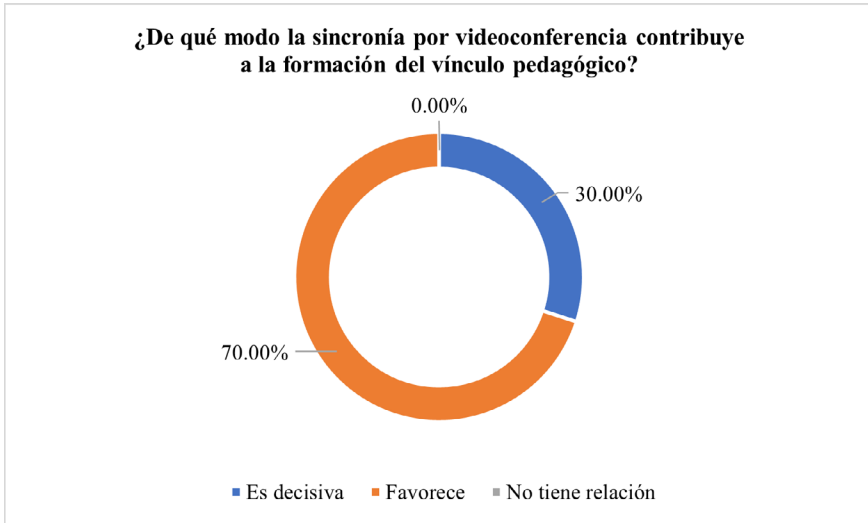
Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Docentes

Como se adelantó, sobre un cuerpo de 11 docentes con el rol de PEC fueron 10 quienes respondieron la encuesta de modo voluntario. La totalidad aseguró haber incorporado *Zoom* a sus prácticas educativas.

Se destaca la relación positiva que establecieron entre *sincronía por videoconferencia* y *vínculo pedagógico* (figura 7). El 70% indicó que la sincronía favorece la formación del vínculo pedagógico, mientras que el 30% manifestó que es decisiva en una carrera a distancia.

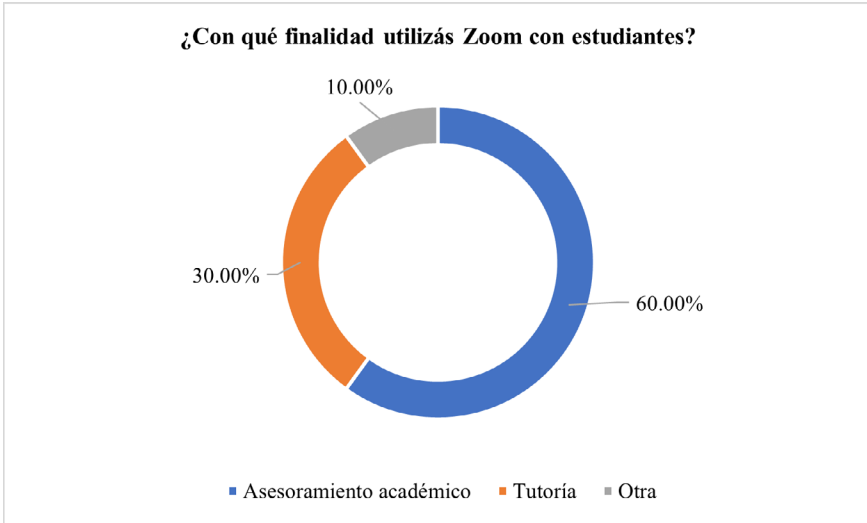
Figura 7. Docentes. Relación sincronía-vínculo pedagógico



Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta por la finalidad del uso de *Zoom*, la mayoría de las respuestas se divide entre actividades de asesoramiento académico (60%) y tutoría (30%).

Figura 8. Docentes. Finalidad del uso de Zoom



Fuente: Elaboración propia.

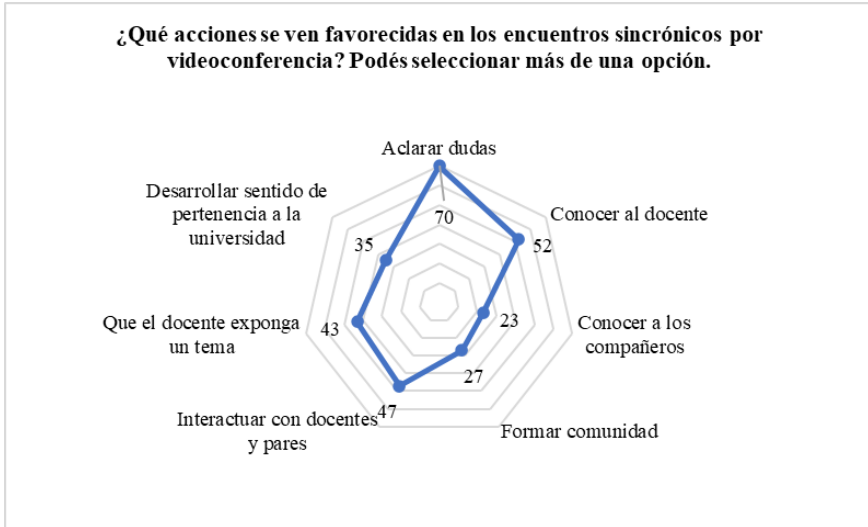
Es posible inferir que, en actividades que tienen especial incidencia en la formación del vínculo docente-estudiante, la sincronía constituye un factor facilitador.

4.2.3. Estudiantes-docentes

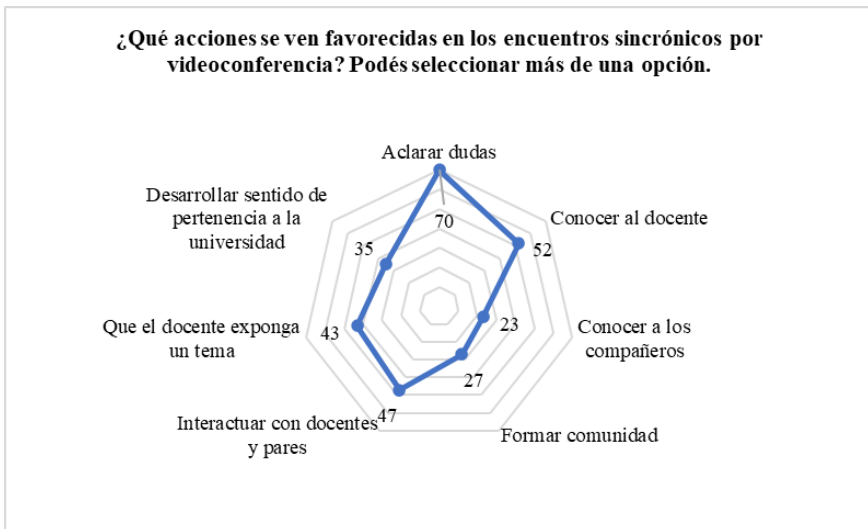
La última de las posiciones cerradas de ambas encuestas refiere a las acciones que se ven favorecidas en los encuentros sincrónicos por videoconferencia. Se trata de una pregunta de opciones múltiples en la que se consigna el listado de códigos obtenido en la primera fase de análisis (figura 9).

Se observan miradas homogéneas en los dos grupos de actores, pues se señalan mayoritariamente los ítems «aclarar dudas» y «conocer al docente». Esto refuerza nuevamente las categorías «personalización» (necesidad de sincronía como herramienta crucial en un modelo de educación personalizada) y «presencia social» (avidez por conocerse e interactuar).

Figura 9. Acciones favorecidas por los encuentros sincrónicos por videoconferencia
Estudiantes



Docentes



Fuente: Elaboración propia.

La última de las posiciones de sendos cuestionarios es abierta. Aquí los encuestados comentan su experiencia libremente. Se grafican en nubes de palabras los conceptos que emergen del análisis textual, con tamaño proporcional a la cantidad de menciones.

Figura 10. Experiencia personal de la sincronía por videoconferencia en la carrera. Nubes de palabras.



Fuente: Elaboración propia.

Los testimonios de los diferentes actores evidencian la relevancia alcanzada por los encuentros sincrónicos en la carrera, que exceden lo meramente académico para constituirse en espacios de motivación y fomento del compromiso y el involucramiento estudiantil, mediante la construcción de presencia social y la contribución a la personalización de la propuesta formativa.

Los términos con menciones recurrentes y coincidentes en ambos grupos refuerzan los códigos de fase 1, al tiempo que se destaca la sincronía como experiencia de «enriquecimiento».

Seguidamente se transcriben las citas más representativas, agrupadas por categorías y subcategorías. Algunas se desprenden de la primera fase del estudio, mientras que otras emergen del análisis textual de segunda fase.

Tabla 6. Categorización y citas relacionadas

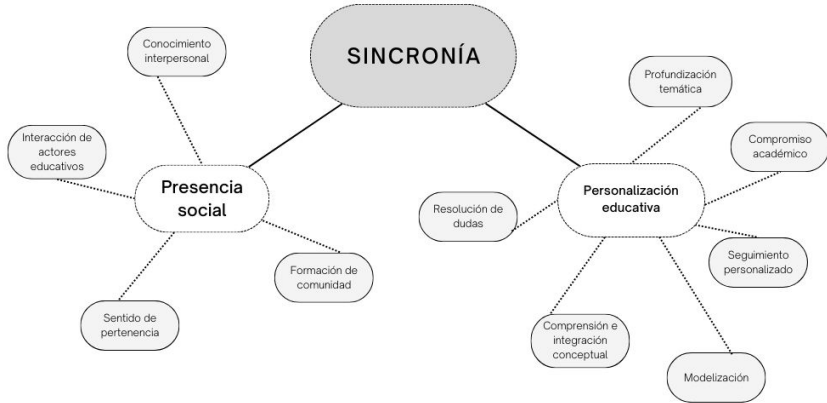
Categoría	Subcategoría	Citas	
		Estudiantes	Docentes
Presencia social	Conocimiento interpersonal	<p>«Se pudo conocer mejor al docente y se logra entablar relación estrecha con los compañeros».</p> <p>«Me ayudó a conocer la calidez de los profesores».</p> <p>«[...] muy enriquecedores. Sobre todo, en cuanto a conocer a los docentes».</p> <p>«Conocer al profesor, (saber) qué espera de las entregas».</p>	<p>«Los encuentros sincrónicos fortalecen el vínculo estudiantes-docente».</p> <p>«[...] son esenciales para la construcción del vínculo educador-educando».</p> <p>«[...] personalizan la educación poniendo voz y rostro tanto al alumno como al docente».</p>
	Interacción de actores educativos	<p>«[...] generar interacción entre pares».</p> <p>«Interactuar en vivo con mis compañeros... Es como más real la experiencia».</p> <p>«De lo contrario (es) una enseñanza muy autodidacta».</p> <p>«Favorecen el encuentro e intercambio con el grupo».</p> <p>«Posibilitan el ida y vuelta entre docente y alumnos».</p>	<p>«[...] excelente interacción y motivación en la construcción del conocimiento».</p>
	Formación de comunidad	<p>«Favorecen el vínculo no solo alumno-profesor sino también alumno-institución».</p> <p>«Lo acerca a la comunidad educativa, lo incluye, lo compromete y lo motiva».</p> <p>«Me resultan muy enriquecedores, permiten formar comunidad».</p> <p>«Fortalece los vínculos».</p>	<p>«Siendo seres sociales creo que encontrarnos siempre enriquece». «Permite conocernos, con la riqueza que eso aporta, tanto para el docente como para el alumno. [...] (contribuye) a la formación del vínculo, permite formar comunidad».</p>
	Sentido de pertenencia	<p>«Me sentí parte de un todo».</p> <p>«Contribuye al bien sentir del alumno».</p> <p>«(Permite) desarrollar sentido de pertenencia a la Universidad».</p> <p>«(Si) no hay ningún encuentro sincrónico es difícil [...] desarrollar ese sentido de pertenencia a la universidad».</p>	<p>«[...] a pesar de la distancia la educación es personalizada, les brinda sentido de pertenencia».</p> <p>«[...] (la sincronía) brinda mayor sentido de pertenencia, tanto al grupo como a la Universidad».</p>

Personalización educativa	Resolución de dudas	«Al inicio de cada unidad para despejar dudas». «Permite evacuar dudas». «Todos los encuentros sincrónicos fueron enriquecedores. Se aclararon dudas». «(Sirven para) aclarar dudas». «(Sirven para) sacar dudas sobre lo estudiado». «La exposición de la materia es más clara».	«El poder dialogar sobre temas académicos, dudas, consultas, inquietudes, dificultades y plantear propuestas suma muchísimo al bienestar del alumno». «[...] proporcionan un espacio de aprendizaje necesario en algunos casos, para despejar dudas y aclarar contenidos».
	Profundización temática	«Permiten profundizar temas». «[...] reforzar lo leído». «[...] adquirir una mejor perspectiva y contexto para el estudio». «Son instancias de mucho aprendizaje».	«[...] cuando están cursando alguna materia complicada o con más demanda. Ya que se los puede guiar, acompañar y apoyar para sobrellevar las diferentes dificultades que se les presentan».
	Seguimiento personalizado	«Se necesita acompañamiento del profesor». «Ayudan a la personalización».	«[...] (los estudiantes) manifiestan que se sienten acompañados, tenidos en cuenta, que importan y eso hace mucha diferencia a la hora de continuar o no sus estudios. Aunque decidan dejar, agradecen muchísimo el acompañamiento personalizado».
	Comprensión e integración conceptual	«Enriquecedores los aportes en conjunto en pos de entender y relacionar». «Son muy enriquecedores los intercambios y pueden aclarar mejor ciertos conceptos... Al tener un ida y vuelta dialogado es más fluido que por escrito». «Herramienta muy productiva para el desarrollo educativo». «Me ayudó a entender... Escuchar a mis compañeros y a los profesores, interactuando, facilita (la lectura de) el material, y comprender mejor».	«La sincronía, en su justa medida y bien planeada (objetivos claros), es un intensificador de la educación en línea». «[...] permite una mayor comprensión de la temática».
	Modelización	«Ver a los profesores exponer sobre el tema y desplegar sus conocimientos resulta un gran impulso para cualquiera que desee llegar a ese lugar».	«No es lo mismo leer e interpretar información solo, que escuchar al docente que puede usar otras palabras, explicar de distintas maneras, poner ejemplos, resaltar lo importante».
	Compromiso académico	«Da más seguridad, ayuda en la continuidad del estudio y la permanencia en la carrera». «Sirven como punto de anclaje».	«Creo que el vínculo que se genera con la gran mayoría es vital para que en esas situaciones de riesgo puedan seguir adelante con su proyecto educativo».

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 11 se sintetiza la categorización resultante de la fase descriptiva de la investigación.

Figura 11. Categorización resultante



Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión

La avidez de los estudiantes de una carrera a distancia por los espacios sincrónicos de videoconferencia, revelada en este trabajo, así como la confirmación del desarrollo de actividades de este tipo —previamente inexistentes— en varias de las asignaturas observadas, son acciones que evidencian un giro hacia la resignificación de la presencia social, algo que se comenzó a valorar durante la pandemia. Se advierte cómo se afianza este reclamo en un modelo de educación a distancia, lo que puede ser leído —a la luz de Igarza— como necesidad de «interacción sincrónica permanente en la simultaneidad de un tiempo desespacializado» (Igarza, 2021: 168). Tal como lo señalan Sangrá *et al.* (2020) la educación en línea puede ayudar a superar la distancia social mediante la construcción de presencia social, y esto puede concretarse de diversos modos.

En el marco de este trabajo, que incorpora también la perspectiva del docente, se establece una relación entre presencia social, personalización y sincronía. La presencia refiere al verbo estar y su construcción se produce a través de las interacciones, pero no de modo automático (Igarza, 2021). Para De Alba (2021), es necesaria la construcción del vínculo pedagógico y esta se produce cuando existen procesos complejos de identificación entre docentes y estudiantes en el marco de una relación interpersonal que posibilita el conocimiento y la construcción de

humanidad. La categorización resultante de nuestra indagación viene a convalidar esta idea.

Trabajos anteriores ponen en relación la personalización de la educación con el componente «presencia social» del modelo Col (Beccaria, 2019; Castro Sánchez, 2019; Beccaria y Castro Sánchez, 2020), por lo que es dable suponer que se avanza hacia una educación en línea con mayor nivel de personalización traccionado por el incremento de la sincronía. Esto parece reforzar lo humano en medio de dispositivos e interfaces, generando un espacio en el que las conversaciones fluyen y configuran experiencias sociales. Se entiende que, si se busca personalizar el proceso educativo, reinventar —tal como lo señala Maggio (2022) — para cargar de humanidad las prácticas de enseñanza en la universidad, los encuentros sincrónicos por videoconferencia se presentan como vías valiosas por recorrer y explorar.

6. Notas conclusivas

Durante la pandemia por COVID-19, se ha incorporado la sincronía por videoconferencia como práctica corriente en los más diversos ámbitos de la vida cotidiana. Esta experiencia, junto a las vivencias de los últimos años en que las plataformas digitales albergaron las aulas de las universidades, deriva hoy, por una parte, en el mantenimiento de actividades sincrónicas en espacios antes íntegramente asincrónicos, y por la otra, en el crecimiento de la demanda de sincronía por videoconferencia entre el estudiantado de nivel superior. De la revisión preliminar efectuada se desprende un interés por la comprensión del fenómeno, plasmado en desarrollos teóricos que coinciden en poner en entredicho la concepción tradicional de presencialidad, lo que de suyo constituye un reto.

El movimiento parece darse en un doble sentido. Si la pandemia vino a acelerar el proceso de virtualización de las universidades, el caso abordado evidenció giros pedagógico-didácticos que lo llevaron a incorporar la sincronía como elemento relevante del currículum. Posiblemente esta cuestión lo posiciona de cara a un horizonte de convergencia, de mayor proximidad entre las modalidades presencial y a distancia, con una tendencia a la hibridez en sus distintas formas.

Esta carrera, como caso paradigmático, opera de base para el despliegue de ciertas ideas que pueden iluminar la lectura de casos similares, con las limitaciones y potencialidades propias de un trazado metodológico cualitativo. Los resultados de esta indagación evidencian una demanda de sincronía puesta en diálogo con la presencia social y la personalización, y sus subcategorías emergentes: el conocimiento interpersonal, la interacción de actores educativos, la formación de comunidad, el desarrollo del sentido de pertenencia, la resolución de dudas, la profundización temática, el seguimiento personalizado, la comprensión e integración conceptual, la modelización y el compromiso académico.

La situación de encuentro por videoconferencia, como vimos, vino a producir una dislocación estructural entre extremos —presencial, a distancia—, que abre el juego a diferentes formas de presencialidad. Este giro apunta a validar una confluencia *blended*, mediante el borramiento progresivo de las fronteras entre educación presencial y a distancia, y la incursión en un estadio transicional que anticipa la aparición de nuevos puntos de equilibrio.

Referencias

- Baricco, Alessandro (2019). *The Game*. Barcelona: Anagrama.
- Beccaria, María C. (2019). Vínculo profesor-estudiante y su incidencia en el desarrollo del compromiso académico: estudio de caso en una universidad privada argentina. Buenos Aires: Tesis de Maestría en Dirección de Instituciones Educativas, Universidad Austral, Escuela de Educación.
- Beccaria, María C. y Castro-Sánchez, Mariángeles (2020). Personalizar la educación universitaria desde el vínculo profesor-estudiante. En: *A&H Artes y Humanidades*, UPAEP, 130-142.
- Bentley, Tom y Miller, Riel (2006). Personalisation: Getting the Questions Right. En: OECD, *Personalising Education. Schooling for Tomorrow*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Carrión, Jorge (2020). *Lo viral*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Castro-Sánchez, Mariángeles (2019). Vínculo pedagógico y compromiso académico en la universidad. Estudio de caso desde la perspectiva de los estudiantes. Buenos Aires: Tesis de Maestría en Dirección de Instituciones Educativas, Universidad Austral, Escuela de Educación.
- Codina, Lluís (2021). *Estudios de caso: características, tipología y bibliografía comentada*. Consultado el 24 de enero de 2023 en <https://www.lluiscodina.com/estudios-de-caso/>
- CONEAU (2021). *Consideración sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022*. Consultado el 24 de enero de 2023 en <https://www.coneau.gov.ar/coneau/wp-content/uploads/2021/12/IF-2021-123533751-APN-CONEAUME.pdf>
- Correa Cortez, Esmeralda; Luna Rizo, Marisol y Tarasow, Fabio (2021). *De la emergencia a la estrategia. Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- De Alba, Alicia (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. En: *Revista Argentina de Investigación Educativa*, Vol. I, n°1. 13-29.

Flyvbjerg, Bent (2011). Case Study. En: Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Garrison, Randy y Anderson, Terry (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

Garrison, Randy y Anderson, Terry (2011). *E-learning in the 21st century: A framework of research and practice*. Londres: Routledge.

Garrison, Randy; Cleveland-Innes, Martha y Fung, Tak Shing (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: student perceptions of the community of inquiry framework. En: *Internet and Higher Education*, 31–36.

Gunawardena, Charlotte; Lowe, Constance y Anderson, Terry (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. En: *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 17, n° 4. 395-429.

Gutiérrez-Santiuste, Elba y Gallego-Arrufat, María Jesús (2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación. En: *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 22, n° 75. 1169-1186.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2016). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Igarza, Roberto (2021). *Presencias imperfectas. El futuro virtual de lo social*. La marca editora.

Leadbeater, Charles (2006). The Future of Public Services: Personalised Learning. En: OECD, *Personalising Education. Schooling for Tomorrow*.

Lovink, Geert (2022). *Stuck on the Platform. Reclaiming the Internet*. Amsterdam: Valiz.

Maggio, Mariana (2022). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Buenos Aires: Tilde Editora.

Marradi, Alberto; Archenti, Nélida y Piovani, Juan Ignacio (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Planeta.

McInerney, Joanne y Roberts, Tim (2004). Online learning social interaction and the creation of a sense of community. En: *Educational Technology & Society*, Vol. 7, n° 3. 73-81.

Nigro, Patricia (2020). *Una defensa de la conversación virtual*. Buenos Aires: Indie Libros.

Pardo Kuklinski, Hugo y Cobo, Cristóbal (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School.

- Poell, Thomas; Nieborg, David y van Dijck, Jose (2022). Plataformización. En: *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, DOI: <https://doi.org/10.53857/tsfe1722>
- Sangrá, Albert (coord.); Badia, Antoni; Cabrera, Nati; Espasa, Anna; *et al.* (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Schwartzman, Gisela; Tarasow, Fabio y Trech, Mónica (2014). Dispositivos tecnológicos para enseñar: el diseño en la Educación en Línea. En: Schwartzman, Gisela; Tarasow, Fabio y Trech, Mónica (eds.). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens.
- Scolari, Carlos Alberto (2022). *Atrapados en las plataformas*. Consultado el 23 de enero de 2023 en <https://hipermediaciones.com/2022/07/08/atrapados-en-las-plataformas/>
- Stake, Robert (1994). Case studies. En: Norman Denzin y Yvonna Lincoln, *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage Publications, Inc.
- Tarasow, Fabio (2014). La Educación en Línea ya está en edad de merecer. En: Schwartzman, Gisela; Tarasow, Fabio y Trech, Mónica (eds.). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Flacso Argentina.
- Yin, Robert K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. Londres: Sage.

