

Prácticas educativas mediatizadas de estudiantes durante la pandemia en una Facultad de Ciencias de la Educación

Gonzalo Andrés | Universidad Nacional de Entre Ríos – CONICET,
Argentina

gonzalo.andres@uner.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/1389>

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre las Prácticas Educativas Mediatizadas implementadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina) durante el periodo 2020-2021. Se indagó en las acciones, actitudes y percepciones de estudiantes que cursan carreras tradicionalmente presenciales. Para el análisis cualitativo se implementó un modelo integrado por cuatro dimensiones: Institucional, Social, Tecnológica y Multimodal. Dichas dimensiones contemplan diversos factores técnicos, organizacionales, sociales y culturales que componen los ámbitos educativos. Los principales resultados destacan que durante la virtualización los estudiantes valoraron la posibilidad de descargar bibliografía, la facilidad de acceder a información y la posibilidad de no cursar en un lugar y horario específico. Sin embargo, la escasa interacción personal con compañeros y la imposibilidad de habitar el espacio edilicio de la institución desalentaron el sostenimiento del cursado. En efecto, aquellos que tenían un recorrido universitario previo fueron los que mejor afrontaron esta virtualización educativa. Y, en contrapartida, los que tuvieron mayores dificultades fueron quienes tenían menos experiencia previa en la vida universitaria presencial.

Palabras clave: COVID-19 - universidad - virtualización - estudiantes universitarios

Mediatized educational practices of students during the pandemic in a Faculty of Educational Sciences

Abstract

This article presents results of a research on Mediatized Educational Prac-

tices implemented in the Faculty of Education Sciences of the National University of Entre Ríos (Argentina) during the period 2020-2021. The study investigated the actions, attitudes and perceptions of students who take traditionally face-to-face courses. For the qualitative analysis, it was implemented a model comprising the Institutional, Social, Technological and Multimodal dimensions. These dimensions include various technical, organizational, social and cultural factors that shape educational contexts. The main results highlight that during virtualisation students appreciated the possibility of downloading bibliography, the ease of accessing information and the possibility of studying in different places and times. However, the lack of personal interaction with peers and the impossibility to occupy the institution's building discouraged students from staying on the course. In effect, those who had a previous university education were better able to cope with this educational virtualisation. Instead, who had greater difficulties those had less previous experience of face-to-face university life.

Keywords: COVID-19 - university - virtualization - university students

1. Introducción

Tras la irrupción de la pandemia por COVID-19, durante el 2020 se implementó en muchos países una educación remota de emergencia en las instituciones de educación superior. Las sucesivas experiencias emergentes relevaron los beneficios y virtudes que habilitó la integración de tecnologías digitales al dictado de clases y concretar exámenes (Cano *et al.*, 2020; Hantrais *et al.*, 2020). Aunque también la crisis sanitaria potenció la inequidad social y la brecha digital, así como generó una sobrecarga laboral entre el profesorado (Bozkurt *et al.*, 2020; Farnell, Skledar Matijević y Šćukanec Schmidt, 2021; Tejedor *et al.*, 2021).

En ese marco, debido a que cada institución tiene sus particularidades, resulta pertinente profundizar los estudios sobre las Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM) desarrolladas en distintos contextos durante ese periodo histórico. En este artículo se presentan resultados de una investigación que analizó las PEM implementadas en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEdu) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) durante el periodo 2020-2021. Especialmente se indagó entre las acciones, actitudes y percepciones del estudiantado perteneciente a carreras tradicionalmente presenciales: la Licenciatura en Comunicación Social y la Licenciatura y el Profesorado en Educación.¹

Este caso de estudio presenta particularidades relevantes. Por un lado, el cursado presencial había sido cuestionado por el estudiantado desde antes de la pandemia. Durante los años 2018 y 2019 se desarrolló un debate institucional vinculado a la obligatoriedad del cursado presencial: en ese entonces las y los estudiantes cuestionaron la forma tradicional de cursado en la Facultad y pusieron en discusión las clases *expositivas* que desarrollaba el profesorado. Esa situación culminó a fines del 2019 con una modificación del Reglamento Académico, donde se postula que la «asistencia no será requisito para la condición de alumno regular». Es decir que, desde antes de la virtualización impuesta por la pandemia, en la FCEdu ya se había cuestionado la pertinencia de la presencialidad física en la enseñanza universitaria.

Por otro lado, al momento de irrupción de la crisis sanitaria, las condiciones de accesibilidad tecnológica estaban en parte resueltas: más de la mitad de docentes y estudiantes disponían de computadoras y teléfonos móviles en sus hogares (Bojarsky, Céparo y Cerini, 2020) y, a la vez, la facultad ya contaba con la ciberinfraestructura de un campus virtual (Alcaráz, Azcárate y Aranciaga, 2019; Andrés y San Martín, 2018).

No obstante, cuando se implementó, a partir de marzo de 2020, la virtualización integral de las clases y exámenes, en esta facultad irrumpieron tensiones y debates en torno a los modos de concebir la enseñanza y el aprendizaje mediado por tecnologías, así como diversas actitudes hacia la virtualidad, distintas habilidades digitales y preferencias a futuro sobre la educación (Andrés y San Martín, 2022).

2. Perspectiva teórico-metodológica

Aquí se define a las PEM como la diversidad de experiencias de enseñanza y aprendizaje caracterizadas por una presencialidad físico-virtual responsable, con instancias de aprendizaje colaborativo y distribuido, disponibilidad de información multimodal, y capacidad conjunta de adoptar, editar, crear y recrear contenidos accesibles. Por lo que para estudiarlas es preciso contemplar el acceso a tecnologías informáticas y digitales, así como las relaciones vinculares, las lógicas organizacionales, las estrategias pedagógicas y la producción y acceso a la información y el conocimiento (Andrés y San Martín, 2019; Dharwadkar, 2020; Marín Ossa, 2015).

La perspectiva sobre PEM que aquí se propone articula, más allá de los grados y formas de mediatización existentes (Marín Ossa, 2015), la diversidad y complejidad de las prácticas educativas en el actual contexto físico-virtual. Desde un marco pedagógico constructivista (Carretero, 2016 [1993]), se considera que estas prácticas requieren de un compromiso y una participación activa en la construcción conjunta de experiencias, saberes y artefactos para su sostenibilidad socio-técnica.

Asimismo, teniendo en cuenta la complejidad de los actuales procesos de expansión socio-tecnológica, se plantea la pertinencia de adoptar un enfoque socio-técnico para analizar la mediatización. En esa dirección, se adopta un modelo para el análisis multidimensional de la construcción y evaluación de PEM en Educación Superior (Andrés y San Martín, 2019). Se considera que estas dimensiones son constitutivas de los procesos de construcción socio-tecnológica de PEM, debido a que contemplan diversos factores técnicos, organizacionales, sociales y culturales que componen los ámbitos educativos.

Dicho modelo está configurado por cuatro dimensiones interrelacionadas no jerárquicas:

- *Dimensión Institucional*: analiza las políticas institucionales –acciones, normativas, reglamentos– implementadas para la puesta en obra de los proyectos en los distintos niveles de gestión.

- *Dimensión Tecnológica*: evalúa la infraestructura técnica: redes, hardware y software disponible, servicios de transferencia de datos y de apoyo técnico, condiciones de accesibilidad web.

- *Dimensión Social*: estudia las características de los grupos sociales intervinientes en relación con los procesos de apropiación de TIC y las finalidades de los dispositivos socio-técnicos.

- *Dimensión Multimodal*: examina los procesos de producción, circulación y accesibilidad de la información y el conocimiento en múltiples formatos y soportes.

Cada una de estas dimensiones está compuesta por indicadores –de tipo general– que pueden ser abordados mediante diferentes técnicas e instrumentos de investigación. Además, dicho modelo reviste de cierta flexibilidad, es decir, su potencialidad reside en la posibilidad de adecuar/ajustar sus variables e indicadores en cada caso de estudio (Figura 1).

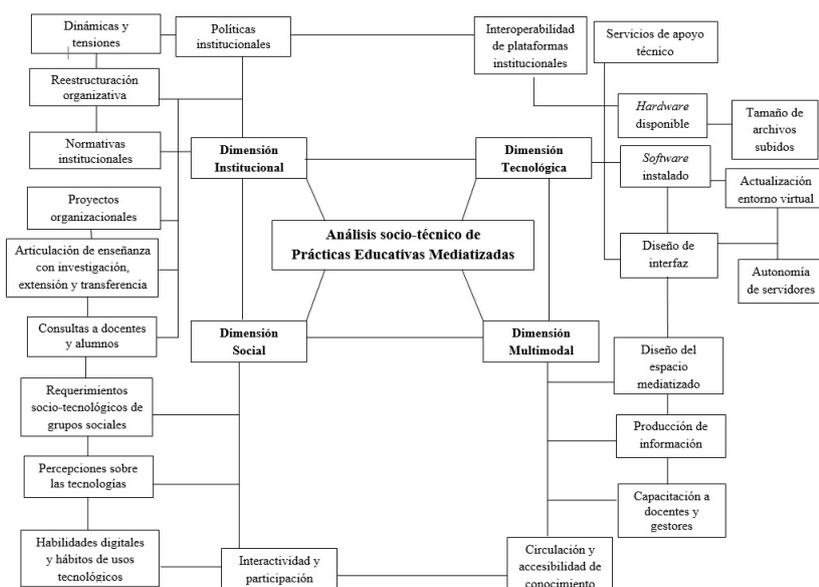


Figura 1. Dimensiones e indicadores del modelo de análisis socio-técnico de Prácticas Educativas Mediatizadas.

3. Método y técnicas

Para el análisis se adoptó un enfoque socio-técnico (Thomas, Becerra y Bidinost, 2019) y la estrategia metodológica fue descriptiva, evaluativa y sincrónica. Se procuró indagar en las actitudes, habilidades y expectativas del estudiantado durante la virtualización educativa forzosa. Para ello se recurrió a un diseño metodológico mixto que combinó técnicas cualitativas y cuantitativas (Farrow, Iniesto, Weller y Pitt, 2020).

Se implementaron las siguientes técnicas y actividades de recolección de información:

1. Encuesta a 209 estudiantes, de los cuales 156 eran pertenecientes a la Licenciatura en Comunicación Social, 22 a la Licenciatura y 31 al Profesorado de Ciencias de la Educación (Tabla 1). Con respecto al género, 155 fueron mujeres (74,2%), 50 eran varones (23,9%) y 4 respondieron *Otre* (1,9%). Asimismo, 118 tenía entre 18 a 24 años (56,4%), 52 tenía entre 25 a 30 años (24,8%), 25 tenía entre 31 a 40 (11,9%) y 12 tenían entre 41 y 70 años (5,74%) (dos personas no especificaron su edad).

	Estudiantes en 2020	Estudiantes en 2021	Encuestados en 2021
Lic. en Comunicación Social	955	953	156
Lic. en Ciencias de la Educación	102	130	22
Prof. en Ciencias de la Educación	164	155	31

Tabla 1. Cantidad total de estudiantes que cursaron en los años 2020 y 2021.

Fuente: Departamento Alumnos de FCEdu-UNER.

En cuanto al año de ingreso a la carrera, la Tabla 2 indica que 25 personas comenzaron en 2020 y 26 lo hicieron en 2021. Esto que significa que para casi el 25% de los encuestados la experiencia universitaria fue durante el período de pandemia y la virtualización de la educación.

Año antes del ingreso a la carrera	Cantidad de personas encuestadas
Antes del 2014	33
2014	10
2015	15
2016	18
2017	29
2018	26
2019	27
2020	25
2021	26

Tabla 2. Detalle sobre la cantidad de personas encuestadas según su año de ingreso a la carrera.

Fuente: elaboración propia.

El muestreo fue no probabilístico: el formulario fue enviado de manera virtual y se recibieron respuestas durante octubre y noviembre del 2021. Las respuestas tenían carácter anónimo y fueron brindadas con consentimiento informado. Vale señalar que el número de respuestas obtenido cumplió las expectativas del grupo de investigación, teniendo en cuenta que el formulario fue distribuido por correo electrónico y la participación era voluntaria (de modo que no todas las personas a las que se les suministró la encuesta la respondieron).

El formulario estuvo basado en las plantillas estandarizadas de *Google Form* y combinó preguntas cerradas con opción única de elección y preguntas cerradas con opción de respuesta múltiple. Las preguntas interrogaron sobre las tecnologías disponibles, experiencias previas en educación virtual, habilidades digitales, usabilidad del entorno EduVirtual, condiciones de cursado y valoraciones sobre las clases presenciales y virtuales. El análisis de los datos se efectuó mediante el *software* libre *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

2. Entrevista grupal semi-estructurada a tres estudiantes participantes del Programa de Tutores-Pares (dedicados al acompañamiento y asesoramiento de estudiantes ingresantes). El cuestionario estuvo centrado en conocer el desempeño del estudiantado durante este proceso y sus principales demandas o problemas. Realizada de manera virtual en octubre de 2021. Los entrevistados fueron seleccionados por disponibilidad (en total son cuatro Tutores-Pares, de los cuales tres participaron de la entrevista). Asimismo, vale señalar que a estos estudiantes se les solicitó que promuevan entre sus pares la participación en la encuesta, pero se les especificó que ellos no la respondieran.

3. Solicitudes formales de información institucional a personal administrativo y de gestión, especialmente a Secretaría Académica y Departamento Alumnos, referidas a la inscripción y permanencia de estudiantes durante el periodo.

4. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos según los indicadores del modelo de análisis socio-técnico de PEM mencionado. Se focaliza especialmente en las tecnologías disponibles, usabilidad del entorno institucional EduVirtual, organización para el cursado, contenidos producidos y utilizados, valoraciones sobre la virtualidad, y perspectivas a futuro sobre la educación superior existente en el estudiantado de la FCEdu-UNER.

4.1. Dimensión Tecnológica

Disponibilidad tecnológica

Siguiendo una encuesta realizada en marzo de 2020 a 442 estudiantes (127 cursaban las carreras de Ciencias de la Educación y 315 de Comunicación Social), en términos generales, las condiciones de disponibilidad tecnológica estuvieron medianamente favorables entre el estudiantado en el comienzo del ciclo lectivo (Bojarsky, Céparo y Cerini, 2020).

Vale decir que en aquel relevamiento la distinción entre estudiantes fue por campo disciplinar (Comunicación Social y Ciencias de la Educación) y no por carreras. Sin embargo, sus resultados pueden ser convenientes para obtener un diagnóstico sobre la disponibilidad tecnológica en ese momento, debido a que indagó si contaban con al menos un dispositivo para continuar el cursado universitario de manera remota.

En aquel entonces, entre aquellos de Ciencias de la Educación, el 62,2% disponía de *notebook*, un 14,2% de computadora personal y un 22,8% sólo contaba con su teléfono celular para vincularse con las actividades universitarias. Por su parte, entre los pertenecientes a Comunicación Social, casi un 60% tenía *notebook*, un 22,5% contaba con PC y un 16,5% se conectaba desde su teléfono. Asimismo, entre el primer grupo, el 89% contaba con conexión hogareña, mientras que en el segundo grupo el número ascendía a 94%.

	Ciencias de la Educación	Comunicación Social
<i>Notebook/Netbook</i>	62,2%	59,7%
PC escritorio	14,2%	22,5%
Teléfono celular	22,8%	16,5%
Tablet	0,8%	1,3%

Tabla 3. Detalle sobre el porcentaje de estudiantes que contaban con algún dispositivo tecnológico para acceder a las aulas virtuales.

Fuente: Bojarsky, Céparo y Cerini (2020).

Por otra parte, según nuestros datos obtenidos en noviembre de 2021, la *tablet* es uno de los dispositivos menos utilizados para el cursado virtual. En sintonía con lo que indican otros estudios (Narodowski, Volman y Braga, 2020; Dolch, Zawacki-Richter, Bond y Marín, 2021; Zerillo, Bidiña, Espelta y Carra, 2021), entre el estudiantado de la FCEdu-UNER los artefactos más utilizados son la *notebook* y el teléfono móvil (Figura 2). Incluso no se registraron diferencias significativas en cuanto a las preferencias de dispositivos según la edad.

¿Qué dispositivo utilizas para participar de las clases virtuales?

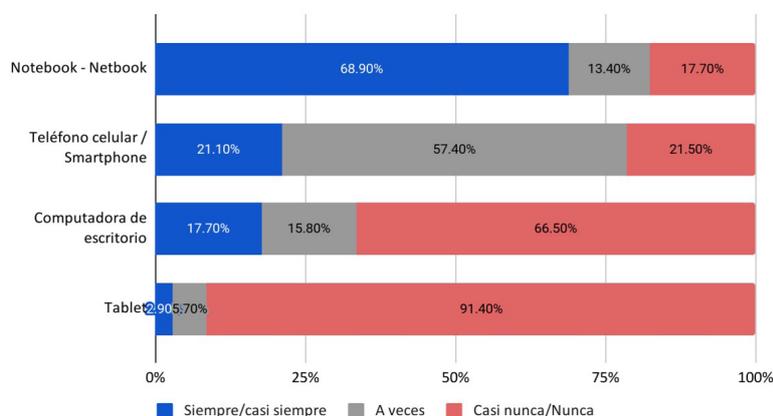


Figura 2. Tecnologías infocomunicacionales utilizadas por estudiantes para participar en clases virtuales. Fuente: elaboración propia.

No obstante, se merece mencionar los comentarios planteados por los miembros del Programa Tutores-Pares en la entrevista grupal: según sus experiencias, las principales dificultades se detectaron entre aquellos estudiantes que durante la pandemia volvieron a sus lugares de origen, donde la infraestructura de conectividad es más precaria que en los centros urbanos (en coincidencia con lo planteado por UNESCO, 2021). Y, por otro lado, también expresaron que una parte considerable del estudiantado registró *altos niveles de ansiedad o trastornos* debido al confinamiento, la soledad del cursado y el exceso de cursado frente a una pantalla. En ese sentido, dijeron que «hubo políticas de conectividad, pero nada para contener a los estudiantes en lo socio-afectivo. Interesaba más que se conecten, antes que los problemas sociales de pandemia». Al respecto, vale decir que este diagnóstico coincide los estudios realizados en tiempos de crisis social o incertidumbre personal. Por ejemplo, un relevamiento de Fernández (2021) entre estudiantes universitarios de México detectó que el miedo y la tristeza fueron las emociones prevalentes en esta población, sumada al agobio por el encierro, el estrés y ansiedad por el cursado y estudio.

Usabilidad del entorno EduVirtual

En la encuesta a estudiantes se consultó sobre sus experiencias previas: el

63,6% dijo que nunca había tenido experiencias previas de cursado virtual, mientras que el resto (36,4%) sí había tenido algún tipo de acercamiento a entornos virtuales educativos.

Sin embargo, en lo que respecta a la usabilidad del entorno institucional *EduVirtual*, la mayoría del estudiantado respondió que tuvo facilidades para la navegación. El 69,3% se repartió entre quienes dijeron que se sintieron seguros usando el sistema, que es fácil para encontrar información o que cualquier persona podría aprender a usarlo. En contrapartida, el 30,6% de las respuestas se dividieron entre las opciones sobre necesitar ayudar para aprender a utilizar el entorno, que es demasiado desorganizado o que es innecesariamente complejo.



Figura 3. Valoraciones de estudiantes sobre usabilidad del entorno institucional *EduVirtual*.

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, cuando se cruzan ambas variables, la referida a las experiencias previas y la referida a la usabilidad del entorno *EduVirtual*, se encuentra que no hubo grandes diferencias entre aquellos tenían experiencias previas y aquellos que no (Figura 4). Si bien el 75% de los que respondieron que necesitarían el apoyo de una persona técnica para utilizar el sistema no tenían experiencias previas, al mismo tiempo el 68,5% de los que dijeron que cualquier persona aprendería a usar el entorno tampoco contaban con experiencias previas. Esto implica, entonces, que no es posible encontrar una correlación, al menos en este caso, entre experiencias previas en entornos virtuales educativos y el desarrollo de habilidades digitales para utilizarlos durante la pandemia. Es decir que, entre los estudiantes, el punto de partida experiencial no tuvo incidencias determinantes para afrontar el proceso de virtualización educativa.

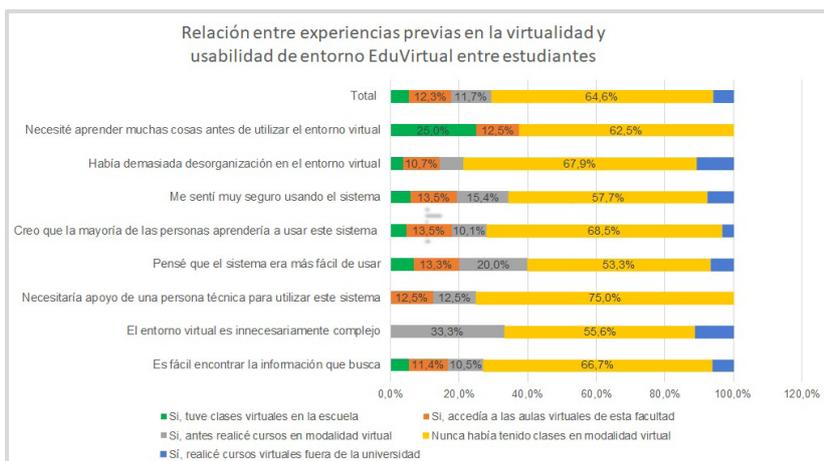


Figura 4. Relación entre experiencias previas en virtualidad y usabilidad de entorno institucional *EduVirtual* entre estudiantes. Fuente: elaboración propia.

4.2. Dimensión Institucional

Acciones institucionales

Desde antes de la pandemia la FCEdu-UNER venía trabajando en la progresiva integración de tecnologías infocomunicacionales para promover PEM por la virtualidad. Se habían creado nuevas carreras bimodales (donde participaban docentes de la casa) y se generaron aulas virtuales complementarias en las carreras tradicionalmente presenciales. Estos desarrollos socio-tecnológicos constituyeron antecedentes valiosos para la virtualización educativa durante la pandemia. Sin embargo, la virtualización repentina que produjo la pandemia significó un cambio institucional profundo. Durante marzo de 2020 se avanzó en la migración a la virtualidad de 76 espacios de cátedras (y la correspondiente matriculación de estudiantes inscriptos), lo cual implicó un trabajo conjunto entre el Área Informática, la Dirección Académica y el Departamento Alumnos.

A su vez, el Área de Orientación Educacional y Vocacional realizó un relevamiento destinado a conocer las condiciones de conectividad y disponibilidad tecnológica del estudiantado para realizar un recorrido virtual académico (Bojarsky, Céparo y Cerini, 2020). Tras ese relevamiento surgió la iniciativa de entregar *tablets* –en comodato– a estudiantes que manifestaron carecer de artefactos tecnológicos para continuar con el cursado. En esa dirección, el Área de Asuntos Estudiantiles adquirió y distribuyó unos 35 dispositivos entre el 2020 y el 2021. Esta iniciativa contribuyó al sostenimiento del cursado de estudiantes que tenían dificultades de accesibilidad tecnológica.

Ingreso y re-ingreso de estudiantes

El proceso de virtualización educativa produjo mutaciones en las condiciones de vinculación de los y las estudiantes con la Facultad. Lo cual se manifestó en ciertas dificultades para la permanencia de los estudiantes

ingresantes, que devino en un aumento de la deserción en los primeros años de las carreras. Pero a su vez, permitió el reingreso y recuperación de estudiantes avanzados que habían suspendido o abandonado –por distintos motivos– sus estudios en la FCEdu-UNER.

Carrera	2019	2020	2021
Licenciatura en Comunicación Social	136	132	106
Licenciatura en Ciencias de la Educación	47	34	57
Profesorado en Ciencias de la Educación	41	53	43

Tabla 4. Cantidad de inscriptos en carreras presenciales antes y durante la irrupción de la pandemia de COVID-19. Fuente: Departamento Alumnos de FCEdu-UNER.

En cuanto a la inscripción e ingreso de nuevos estudiantes, de acuerdo con la información institucional (Tabla 1), la cantidad de ingresantes a las carreras presenciales no atravesó modificaciones abruptas. Es decir, se puede considerar que durante este periodo no se registraron variaciones que puedan ser atribuibles a la modalidad virtualidad.

Ahora bien, vale mencionar que –de acuerdo con datos brindados por la Secretaría Académica– alrededor de 450 personas volvieron a inscribirse para cursar y rendir asignaturas durante el 2021, especialmente aquellas que se encontraban en los últimos años de cursado. Con lo cual, se puede intuir que esta virtualización obligatoria benefició a aquellas personas que no habían podido finalizar sus estudios. Es decir, la modalidad educativa mediatizada significó una posibilidad de mantener o recomponer el vínculo pedagógico con el estudiantado que reside lejos del edificio de la facultad o que no dispone del tiempo suficiente para mantener una dedicación exclusiva al cursado de asignaturas.

4.3. Dimensión Multimodal

La preminencia del Portable Document Format (PDF)

Está claro que la lectura crítica y discusión en torno a textos académicos es una de las tareas constitutivas para la construcción y circulación del conocimiento en las ciencias sociales y humanas. De modo que el hecho de poner a disposición del estudiantado esa bibliografía no implica en sí mismo un inconveniente. Sin embargo, esta situación devino en una dificultad cuando durante la virtualización forzosa la mayoría de las cátedras estructuraron el cursado y aprobación de las asignaturas fundamentalmente a partir de la lectura y estudio de textos, en desmedro de otras actividades (Cabero Almenara, Valencia Ortiz y Palacio Rodríguez, 2022).

Los y las estudiantes sostuvieron que la lectura de bibliografía fue la actividad que tuvo mayor preeminencia. Según se pudo reconstruir, casi la totalidad de las cátedras utilizó el entorno virtual especialmente como un

repositorio de archivos en formato PDF y como un canal de comunicación con estudiantes (mediante foros de consulta). Asimismo, al ser consultados sobre cuáles fueron las actividades más solicitadas en las clases, la gran mayoría del estudiantado respondió que se le solicitó la lectura de bibliografía como actividad predominante por sobre otras (Figura 6).

El paradigma analógico configuró un tipo de ambiente que se compatibiliza con ciertos modos corporales y sensoriales al momento de habitarlo. En cambio, el paradigma informatizado se desarrolla a partir de otros modos. Esta transformación socio-tecnológica implica no sólo cambios técnicos, sino también sensoriales, cognitivos y culturales.

El dispositivo áulico presencial está estructurado en torno a un sistema socio-tecnológico analógico compuesto por artefactos como el libro, el pizarrón o el cuaderno. Pero cuando un texto –en tanto formato– atraviesa una transposición del soporte papel al soporte PDF, sufre modificaciones. Porque la lectura intensiva de textos requiere de ciertas habilidades, sentidos y postura corporal que se compatibilizan mejor con el soporte papel. En cambio, resulta dificultoso sostener la lectura de textos extensos –a veces incluso mal escaneados– desde una pantalla de teléfono móvil o *tablet* (Serres, 2013). No es llamativo, entonces, que el 72,2% del estudiantado encuestado diga que prefiere leer textos académicos en soporte papel y sólo el 7,7% diga que prefiere el soporte digital (Figura 6). Incluso, en el caso de la FCEdu-UNER, la preferencia por el soporte impreso se acentúa entre los y las estudiantes de mayor edad: ningún mayor de 41 años respondió que prefería el soporte virtual para la lectura, quizás porque cuenten con menor capacidad visual que las personas más jóvenes.

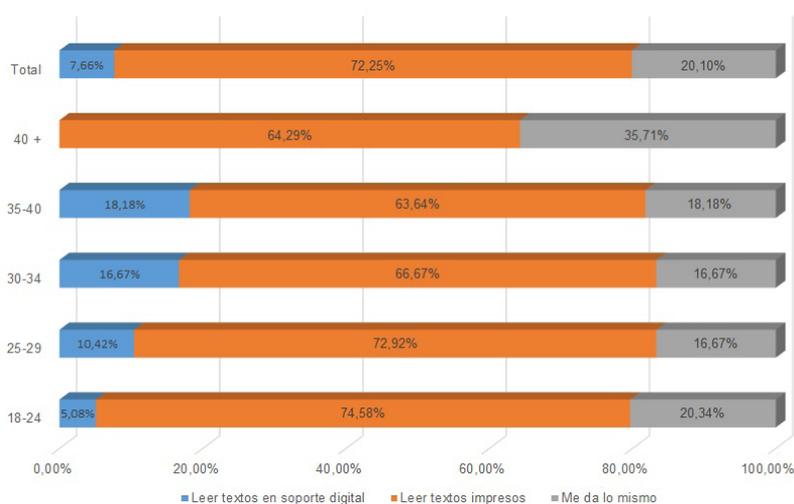


Figura 5. Preferencia de soporte de lectura según la edad de estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Al respecto, vale mencionar que Sorgetti, Schiavinato y Chocobar (2021) registraron una tendencia similar entre estudiantes de Comunicación Social en una universidad privada. En un relevamiento referido a las

prácticas de lectura y escritura académica en la virtualidad durante la pandemia, las autoras encontraron que gran parte del estudiantado expresaba una visión negativa con respecto a la lectura en la virtualidad debido a la falta de costumbre, el agotamiento visual y la imposibilidad de poder subrayar y hacer anotaciones en los márgenes.

Asimismo, una investigación realizada en otra universidad argentina durante la pandemia (Zerillo, Bidiña, Espelta y Carra, 2021) detectó que para la lectura de aquellos textos que requieren mayor reflexión y concentración, la mayoría del estudiantado prefirió el soporte papel. Incluso, en el transcurso de la virtualización de emergencia en esa institución, los centros de estudiantes solicitaron que los materiales estén disponibles en los centros de fotocopiado ya que los estudiantes necesitaban imprimir las clases y los textos para leer.

Otros recursos y actividades desarrollados

Toda tecnología de comunicación constituye un soporte o un lenguaje expresivo que se entrama con ciertas operaciones perceptivas, cognitivas y reflexivas. Y en la actual sociedad mediatizada existen una multiplicidad de tecnologías que permiten una creciente multimodalidad de lenguajes (Kress, 2010).

El paradigma informacional dinamizó la convergencia tecnológica de distintos artefactos en un mismo dispositivo, lo cual generó formas emergentes de la producción simbólica. Por ejemplo, hoy una persona con un teléfono móvil puede efectuar múltiples actividades tanto en la generación como en la recepción de contenidos y saberes. De modo que es posible entramar las prácticas educativas propias de la presencialidad física y los soportes analógicos con las plataformas y entornos virtuales (sitios web, redes sociales y recursos disponibles en internet).

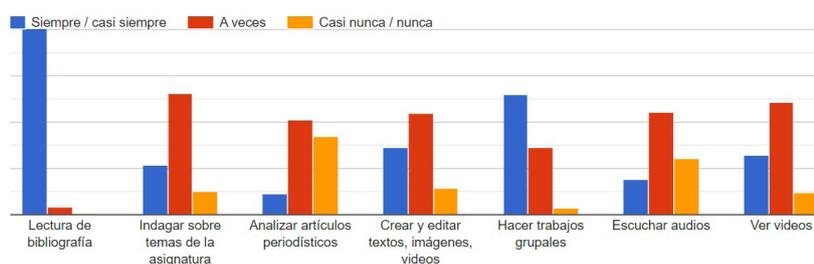


Figura 6. Actividades solicitadas por docentes durante la virtualización educativa.

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, se le consultó al estudiantado qué tipo de actividades fueron los más solicitados por las y los docentes durante la virtualización forzosa. Al respecto, mencionaron otras tareas que realizaron *a veces*, como ser la lectura de artículos periodísticos, escuchar audios, ver videos y, en menor medida, crear o editar videos. También en algunos casos se

promovió el trabajo grupal a partir de la conectividad que permite el uso de las tecnologías digitales (en un contexto de distanciamiento físico impuesto por la pandemia). Sin embargo, al parecer, este tipo de actividades y recursos no fueron los más recurrentes ante la preminencia de los PDF.

4.4. Dimensión social

Actitudes hacia la virtualización educativa

En la encuesta se le consultó al estudiantado qué era lo que más valoraba de las clases virtuales y, en contrapartida, qué era lo que más valoraba de las clases presenciales.

En una pregunta con respuestas múltiples, las y los estudiantes plantearon que lo que más valoraron de la virtualidad fue la posibilidad de descargar bibliografía, la facilidad de acceder a información y la posibilidad de no cursar en un lugar y horario específico (Figura 7). De manera que se puede pensar que la ubicuidad que permiten las tecnologías informáticas, así como el acceso directo a información y conocimiento que habilita la digitalización, son dos de las cualidades del paradigma informacional más valoradas.

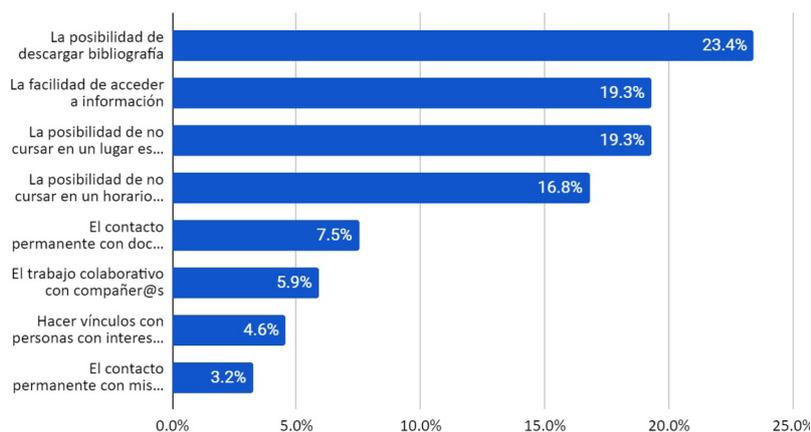


Figura 7. Preferencias de estudiantes sobre las clases virtuales.

Total de respuestas: 679. Fuente: elaboración propia.

Del mismo modo, al ser consultados sobre sus valoraciones de las clases presenciales, en una pregunta con respuestas múltiples, las y los estudiantes dijeron que lo que más valoran es el contacto y la interacción personal con docentes y colegas, así como la posibilidad de conversar sobre los temas de las asignaturas. Estas apreciaciones también fueron corroboradas en la entrevista grupal a estudiantes del Programa de Tutores-Pares. Allí plantearon que notaban entre sus compañeros cierta saturación del cursado virtual y el consiguiente sentimiento de soledad y angustia ocasionados por las dificultades para interactuar entre sí. Esta situación produjo que «muchos dejaran materias por saturación», especialmente las y los estudiantes que cursan los primeros años «[...] dejan materias, pero no necesariamente dejan la carrera».

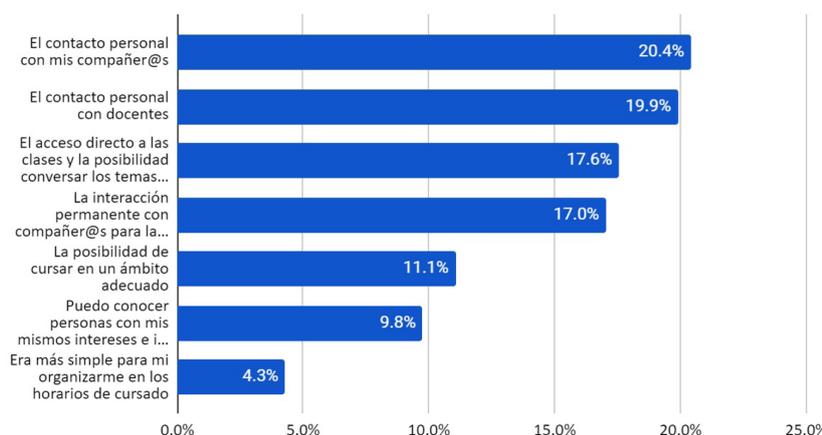


Figura 8. Preferencias de estudiantes sobre las clases presenciales.

Total de respuestas: 769. Fuente: elaboración propia.

La escasa interacción personal con compañeros y la imposibilidad de habitar (o incluso conocer) el espacio edilicio de la institución, son factores que desalentaron el sostenimiento de las PEM. Aunque esta situación intentó ser resuelta mediante la creación de grupos de *chats*. Es decir, la interacción entre estudiantes y con docentes propia del dispositivo áulico migró hacia los espacios de *chat* individuales y colectivos. Los grupos de *WhatsApp*, por ejemplo, fueron un espacio permanente para la socialización y el intercambio de información.

Con todo, en este caso se evidenció que la escasa interacción cara-a-cara con docentes y colegas, la imposibilidad de atravesar la cotidianidad de la vida universitaria, y las condiciones hogareñas y socio-familiares adversas, comportaron condicionantes para la formación universitaria a distancia. Vale decir que estos datos coinciden con otros estudios realizados recientemente en otros contextos (Cano, Collazos, Flórez Aristizabal, Moreira y Ramírez, 2020; Roatta y Tedini, 2021).

Preferencias a futuro

Con respecto a las expectativas que tenían a futuro sobre la modalidad de cursado, el 67% respondió que preferiría una modalidad mixta, que combine presencialidad física con virtualidad, mientras que el 21,5% dijo que prefiere la modalidad totalmente presencial (Figura 9). Incluso esta preferencia de que las *carreras sean bimodales* también la plantearon los Tutores-Pares, debido a que «no se puede volver como si nada pasó».

Tras esta experiencia de virtualidad, ¿cuál sería a tu parecer la mejor modalidad de cursado para tu carrera?

209 respuestas

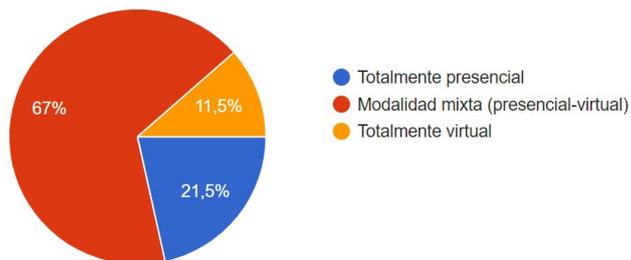


Figura 9. Preferencias de estudiantes sobre modalidad de cursado a futuro. Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, es interesante destacar las diferencias detectadas en las respuestas. En primer lugar, se observa que aquellos que ingresaron a la facultad durante el periodo pandémico 2020-2021 son los que más prefieren la presencialidad (el 37.8% de las respuestas para esta modalidad fue de este grupo). En cambio, los que ingresaron entre 2010-2019 prefieren en su mayoría una modalidad mixta (el 73% de esa opción provino de este grupo) o totalmente virtual (54,2% de las preferencias por esta modalidad provino de este grupo). Es más, todas las respuestas que marcaron la preferencia por una modalidad completamente presencial provienen de aquellos que comenzaron a cursar luego del 2010. Y, en contrapartida, entre aquellas personas que cursaron su carrera universitaria antes del 2009, ninguna respondió que prefiere una carrera totalmente presencial. Entre éstos predominan las respuestas de modalidad virtual o mixta (Figura 10).

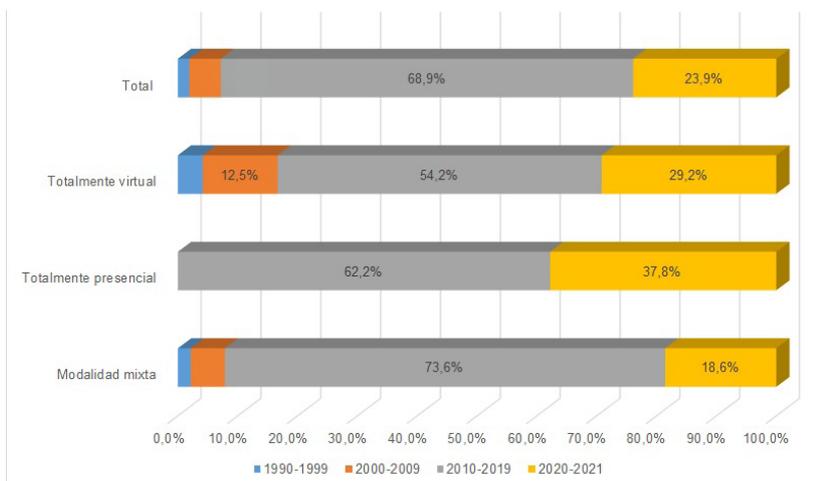


Figura 10. Preferencias de estudiantes sobre modalidad de cursado a futuro según año de ingreso. Fuente: elaboración propia.

Otro dato llamativo refiere a la diferenciación de respuestas entre rango etario. Los que prefieren la modalidad totalmente presencial o modalidad mixta son las y los estudiantes que tienen entre 18 y 24. Mientras que la modalidad totalmente virtual es repartida por todas las franjas etarias, pero especialmente es la más escogida entre los mayores de 31 años (Figura 11). Lo cual es llamativo ya que no todos ellos tenían experiencia universitaria previa: del total de respuestas correspondientes a esta franja etaria (n=37), el 21,6% de ellos (n=8) comenzaron el cursado de estas carreras en 2020 y 2021.

Lo cual significa que los estudiantes que tuvieron más facilidades para adaptarse a la virtualización educativa fueron la mayoría de aquellos que ya tenían un recorrido previo de cursado presencial en la universidad, que estaban en los años avanzados de su carrera y disponían de condiciones socio-tecnológicas favorables para el cursado a distancia. En contraposición, los que presentaron mayores dificultades para desarrollar PEM en este contexto fueron las y los estudiantes más jóvenes y/o que no tenían demasiada experiencia en la vida universitaria presencial.

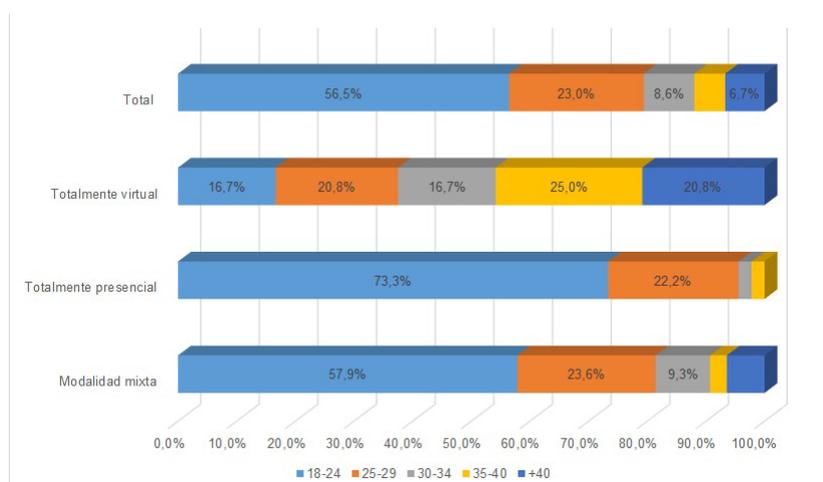


Figura 11. Preferencias de estudiantes sobre modalidad de cursado a futuro según rango etario.

Fuente: elaboración propia.

En coincidencia con otros estudios, estos resultados indican que las personas jóvenes no son *nativos digitales per se*, por más de que vivan en una cultura de la conectividad (Bullen, Morgan y Qayyum, 2011; Gallardo, Marqués, Bullen y Strijbos, 2015; Zerillo, Bidiña, Espelta y Carra, 2021). Por lo que el desarrollo de PEM requiere de condiciones socio-tecnológicas que exceden los usos cotidianos de una tecnología que un grupo social pueda realizar.

5. Conclusiones

Antes de la pandemia por COVID-19, la FCEdu-UNER estaba integrando

progresivamente tecnologías informáticas y digitales en la enseñanza, a partir de la creación de carreras bimodales y la generación de aulas virtuales complementarias a las clases presenciales. Esta situación constituyó un antecedente importante para afrontar la virtualización forzosa. Sin embargo, la virtualidad de emergencia que impuso la crisis sanitaria evidenció las disímiles habilidades digitales y experiencias educativas previas que disponían los estudiantes. Tras el análisis realizado, se puede decir que el proceso de virtualización generó mayores dificultades entre los y las estudiantes más jóvenes y/o que no tenían demasiada experiencia en la vida universitaria presencial. Y, a su vez, favoreció a las y los estudiantes avanzados que ya tenían un recorrido previo de cursado presencial y/o que transitaban el final de la carrera.

La ruptura espacio-temporal que habilitó la mediatización virtual produjo modificaciones en la vida universitaria del estudiantado. Esto se evidenció, por un lado, en que los estudiantes con menos trayectoria en la facultad o escasa experiencia universitaria tuvieron dificultades para cursar y rendir las asignaturas. El hecho de no habitar las instalaciones edilicias de la institución produjo que las condiciones de cursado sean mucho más individuales y solitarias, lo que perjudicó al estudiantado ingresante. En contrapartida, esta virtualización forzosa posibilitó el ingreso y recuperación de estudiantes avanzados que habían suspendido o abandonado –por distintos motivos– sus estudios en la FCEdu-UNER. Es decir que, cuando la disponibilidad tecnológica estuvo medianamente resuelta, uno de los factores que prevaleció para el sostenimiento de los estudios fue la experiencia previa de cursado presencial y la inserción en la cultura universitaria.

Estas diferencias entre el estudiantado se manifestaron también en sus preferencias a futuro. Si bien la mayoría de los estudiantes encuestados dijeron que preferían que en el futuro se desarrolle una educación de modalidad mixta, ese porcentaje se acrecienta entre aquellos que están en los últimos años de la carrera. Incluso entre aquellos que se inscribieron a su carrera universitaria antes del 2009, ninguna respondió que prefiere una carrera totalmente presencial. Y, en paralelo, la modalidad totalmente virtual fue la más escogida entre los mayores de 35 años.

Como se observa, el análisis sobre el estudiantado durante este periodo manifiesta que la virtualización forzosa benefició la reinserción de aquellos que ya tenían un recorrido universitario previo y fueron éstos justamente los que mejor lograron afrontar esta nueva modalidad educativa. Y, en el mismo sentido, los que tuvieron mayores dificultades para desarrollar PEM en este contexto fueron las y los más jóvenes que no tenían demasiada experiencia en la vida universitaria presencial.

El desafío a futuro consiste ahora en conocer cómo se desarrolló la trayectoria educativa de estos estudiantes tras la vuelta al dispositivo áulico tradicional en 2022. Es decir, conocer cómo impactó la instauración de una *presencialidad cuidada* entre el estudiantado que tenía solamente expe-

riencias de cursado a distancia y entre aquellos que se habían reinsertado de forma virtual en la universidad.

Agradecimientos

Agradecemos a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Entre Ríos que financió esta investigación.

Notas

¹ Además de las carreras mencionadas, la FCEdu-UNER cuenta con otras carreras de pregrado y grado: Tecnicatura en Gestión Cultural, Tecnicatura en Producción Editorial, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Inicial y Ciclo de Licenciatura en Análisis e Intervención en Instituciones Educativas.

Referencias bibliográficas

ALCARAZ, M.; Azcárate, M. C. y Aranciaga, I. (2019). Tradiciones de la educación a distancia en universidades nacionales y su vigencia para pensar los desafíos de la expansión y la inclusión. *El Cardo*, (14), 127-144.

ANDRES, G. y San Martín, P. (2018). Aportes teóricos-metodológicos para el análisis de sostenibilidad socio-técnica de Prácticas Educativas Mediatizadas. *Revista de Educación*, IX (13), 143-161.

———(2019). Modelo analítico multidimensional para la construcción y la evaluación de prácticas educativas mediatizadas en educación superior. *Revista Argentina de Educación Superior*, 11 (18), 88-104.

———(2022). Actitudes, habilidades y expectativas de profesores sobre la virtualización educativa durante la pandemia. *Sociología y Tecnociencia*, 12 (2), 51-72. <https://doi.org/10.24197/st.2.2022.51-72>

BOJARSKY, G.; Céparo, E. y Cerini, A. (2020). Informe de Síntesis de la Encuesta Institucional para Estudiantes de las carreras de la FCEdu. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. Recuperado de: https://www.fc.edu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2020/04/informe_fc.edu_encuesta.pdf

BOZKURT, A. *et al.* (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), 1-126.

BROWN, C. y Czerniewicz, L. (2010). Debunking the 'digital natives': beyond digital apartheid, towards digital democracy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26 (5), 357-369. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00369.x>

BULLEN, M.; Morgan, T. y Qayyum, A. (2011). Digital learners in higher education: generation is not the issue. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 37 (1), 1-24. <https://doi.org/10.21432/T2NC7B>

CABERO ALMENARA, J.; Valencia Ortiz, R. y Palacio Rodríguez, A. (2022). La formación virtual en tiempos de COVID-19. ¿Qué hemos aprendido?

International Journal of Educational Research and Innovation, 17, 14–26.
<https://doi.org/10.46661/ijeri.6361>

CANO, S.; Collazos, C. A.; Flórez Aristizabal, L.; Moreira, F. y Ramírez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje de la Educación Superior ante los cambios a nivel mundial a causa del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9 (2), 51-59.

CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Paidós. [Fecha de edición: 2016].

DHARWADKAR, K. (2020). Mediatization in higher education towards a new educational paradigm. In: Malobika Routh (ed.). *Transition from Traditional Teaching Methodology to Online Teaching*. Empyreal Publishing House. 54-64.

DOLCH, C.; Zawacki-richter, O.; Bond, M. y Marín, V. I. (2021). Higher education student's media usage: a longitudinal analysis. *Asian Journal of Distance Education*, 16 (1), 31–53. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4585372>

FARNELL, T.; Skledar Matijević, A. y Šćukanec Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence*. NESET report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/069216>

FARROW, R.; Iniesto, F.; Weller, M. y Pitt, R. (2020). *The GO-GN Research Methods Handbook*. Open Education Research Hub. The Open University, UK.

FERNANDEZ, A.M. (2021). Clima emocional en estudiantes universitarios durante la pandemia. *Revista de Sociología*, 36 (2), 64-75. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.65604>

GALLARDO, E.; Marqués, L.; Bullen, M. y Strijbos, J. (2015). Let's talk about digital learners in the digital era. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16 (3), 156-187. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2196>

HANTRAIS, L. et al. (2020). Covid-19 and the digital revolution. *Contemporary Social Science*. <https://doi.org/10.1080/21582041.2020.1833234>

KRESS, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

MARIN OSSA, D. (2015). La educación mediatizada. Distancias y aproximaciones conceptuales en las metodologías de mediatización del conocimiento. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*. 24 (44), 41-53. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v24.n44.1819>

MUIÑOS DE BRITOS, S.; Cambours de Donini, A. y Lastra, K. (2020). De la presencialidad a la virtualidad en la universidad. Desafíos en el escenario de la pandemia en universidades del conurbano bonaerense. *Revista de Educación*, (22), 265-284.

NARODOWSKI, M.; Volman, V. y Braga, F. (2020). *Análisis comparado entre educación pública y educación privada en contexto de COVID-19*. Argentinos por la Educación.

ROATTA, S. y Tedini, D. (2021). La pandemia del COVID-19 y el aprendizaje semipresencial en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 318-323. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e39>

SERRES, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.

SORGETTI, L.; Schiavinato, N. y Chocobar, T. (2021). Lectura y escritura académica en la virtualidad. Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes de Comunicación Social. *XXIII Congreso de la RedCom*. Universidad Nacional de Entre Ríos.

TEJEDOR, S.; Cervi, L.; Pérez-Escoda, A.; Tusa, F. y Parola, A. (2021). Higher Education Response in the Time of Coronavirus: perceptions of teachers and students and open innovation. *Journal of Open Innovation. Technology, Market, Complexity*, 7 (1), 43. <https://doi.org/10.3390/joitmc7010043>

THOMAS, H.; Becerra, L. y Bidinost, A. (2019). ¿Cómo funcionan las tecnologías? Alianzas sociotécnicas y procesos de construcción de funcionamiento en el análisis histórico. *Pasado Abierto*, 10, 127-158.

UNESCO (2021). *¿Cerrar ahora para reabrir mejor mañana? La continuidad pedagógica en las universidades de América Latina durante la pandemia*. París.

XIAO, J. (2021). Decoding new normal in education for the post-COVID-19 world: beyond the digital solution. *Asian Journal of Distance Education*, 16 (1), 141-155.

ZERILLO, A., Bidiña, A., Espelta, M. y Carra, N. (2021). La lectura académica en entornos virtuales. A propósito del aislamiento social preventivo y obligatorio. *Austral Comunicación*, 10 (2), 351-373. <https://doi.org/10.26422/aucom.2021.1002.zer>

Gonzalo Andrés | Universidad Nacional de Entre Ríos – CONICET, Argentina

gonzalo.andres@uner.edu.ar

Es licenciado y doctor en Comunicación Social. Es investigador de Conicet en el Instituto de Estudios Sociales (Conicet - UNER) y docente en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Investiga sobre las transformaciones en los procesos de producción, circulación y apropiación del conocimiento generadas por la integración de tecnologías informáticas y digitales en ámbitos educativos y académicos.

Fecha de recepción: 20/07/2022

Fecha de aceptación: 18/11/2022