

Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia. Un análisis acerca de la sincronía y asincronía en la formación universitaria.

Morán Lourdes, Alvarez, Guadalupe y Manolakis, Laura.

Cita:

Morán Lourdes, Alvarez, Guadalupe y Manolakis, Laura (2021). *Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia. Un análisis acerca de la sincronía y asincronía en la formación universitaria. Virtualidad, Educación y Ciencia, 12, 49-71.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/129>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/6BB>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia.
Un análisis acerca de la sincronía y asincronía
en la formación universitaria**

**Student learning experiences during COVID-19 pandemic.
An analysis of synchronous and asynchronous activity
in higher education**

Lourdes Morán, Guadalupe Álvarez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
E-mail: moran.lourdes1@gmail.com; galvarez@campus.ungs.edu.ar

Laura Manolakis

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
E-mail: lauramanolakis@gmail.com

Fecha de recepción: 12 de Octubre 2021 • Aceptado: 10 de Diciembre 2021

MORÁN, L., ÁLVAREZ, G. Y MANOLAKIS, L. (2021). Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia. Un análisis acerca de la sincronía y asincronía en la formación universitaria *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), pp. 49-71.

Resumen

A fin de conocer las propuestas de enseñanza remota de emergencia durante la pandemia por COVID-19, se propuso indagar las experiencias vividas por el estudiantado. Se realizó un relevamiento que permitió, desde una lógica cualitativa, explorar los sentidos y significados que le otorga el estudiantado a la virtualización de la enseñanza, particularmente a la actividad sincrónica y asincrónica. La indagación y el análisis mixto de la información facilitó la construcción de cuatro dimensiones: la configuración del tiempo y del espacio; la accesibilidad, los recursos técnicos y las habilidades tecnológicas; la modalidad de enseñanza y su relación con el aprendizaje; y los espacios y modalidades de interacción. Los resultados evidencian la necesidad de pensar en transformaciones de los escenarios educativos en términos de un continuo de espacios y tiempos, diferentes y articulados, con propuestas que respeten la diversidad en la que se produce la enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza superior; aprendizaje estudiantil; educación a distancia; sincrónico; asincrónico.

Abstract

This paper investigates students' experiences during emergency remote teaching caused by the COVID-19 pandemic. The meanings that students give to the virtualization of teaching were explored through the application of a qualitative survey. The mixed analysis of the information facilitated the construction of four dimensions: the configuration of time and space; accessibility through technical resources and technological skills; the relationship between the teaching modality and the proposed learning; and the spaces and modalities of interaction. The results show the need to think about transformations of educational scenarios in terms of a continuum of spaces and times, different and articulated, with proposals that respect the diversity in which the teaching and learning processes take place.

Keywords: higher education; student learning; distance education; synchronous; asynchronous

Introducción

A principios de 2020 la pandemia generada por coronavirus (COVID-19) nos enfrentó a una situación inesperada: en Argentina como en otros Estados se propuso el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y un tiempo después el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) con el objetivo de proteger la salud pública, lo cual supuso, entre otras medidas, la suspensión de la mayoría de las actividades públicas, incluidas las clases en todos los niveles educativos. Ante la imposibilidad de compartir el espacio físico, se buscó dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera remota y, cuando fue posible, en forma virtual, recurriendo a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En estos nuevos contextos formativos, articulados en función de responder a una situación de emergencia, se modificaron las rutinas educativas y se renegociaron los roles en función de condiciones que no habían sido imaginadas previamente (Williamson et al., 2020). Tal como establecen Williamson et al. (2020), en muchos países la reclusión ocasionada por la pandemia y el cierre presencial de las instituciones educativas requiere que miremos al espejo de lo que sucede cuando las relaciones espacio-tiempo de la clase viajan en otra dirección, hacia el ambiente del hogar, introduciendo un mundo sincrónico y asincrónico del aprendizaje, propio de la era digital, en los ritmos de la vida familiar. En este entorno personal, el tiempo de pantalla captura al unísono los espacios físicos del hogar, y estos últimos son colonizados y cooptados. La promesa del aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2010), aprender ‘en cualquier momento’ y ‘en cualquier lugar’, se ha cristalizado de una manera diferente a la definición teórica. Las rutinas del hogar y la de sus miembros se interrumpen y sus espacios son invadidos por dispositivos y pantallas, pero no en las formas ni en los lugares imaginados por los discursos de la tecnología educativa.

Frente a una situación tan inédita, se desplegaron diferentes iniciativas orientadas a investigar las formas en que se ha enseñado en los distintos territorios, contextos y niveles, las estrategias implementadas para sostener vínculos pedagógicos, los modos de seguimiento instalados, los roles de los actores involucrados, las modalidades de comunicación, entre otras dimensiones (Pereyra, 2020). De acuerdo con búsquedas realizadas en bases de datos académicas (Redalyc, Dialnet, Scielo), en relación con el ámbito universitario, al cual se refiere este estudio, se registran ya varios trabajos sobre las características que han adquirido las propuestas pedagógicas durante la pandemia (e.g. Bortulé et al., 2020; Cázares Sánchez, 2021; Miguel Román, 2020; Nin, Acosta y Leduc, 2020), algunos de los cuales ponen de relieve las experiencias vividas por los estudiantes (e.g. López-Botello, Mendieta-Ramírez y Alejandro-García, 2021; Moreira et al., 2021; Padilla et al., 2020). En las búsquedas realizadas, sin embargo, no se han registrado trabajos que exploren desde el punto de vista de los estudiantes universitarios el uso de modalidades sincrónicas y asincrónicas, y sus combinaciones en las propuestas de enseñanza, aspectos que consideramos centrales en la continuidad pedagógica de nivel superior. La cuestión de lo sincrónico y lo asincrónico de las actividades formativas no se limita únicamente a la consideración de tiempos y espacios, ni a la utilización de herramientas tecnológicas. El concepto de sincronidad y asincronidad supone un modo de abordar los caminos más singulares y autónomos en la relación con los conocimientos, con las personas, con el aprendizaje. Desde esta perspectiva, se atraviesan ambos conceptos con las pedagogías de la igualdad y la desigualdad (Dussel, 2021). En la medida en que se respeta la singularidad, la diferencia y la diversidad tanto desde el modo de aprender como en la propuesta de formación, la sincronidad/asincronidad se vuelven conceptos más amplios.

En función de profundizar en estas dimensiones, se ha desarrollado un estudio cualitativo enmarcado en el paradigma interpretativo, en el cual se recuperan testimonios de estudiantes de diferentes universidades argentinas sobre lo sucedido en pandemia con el propósito de comprender así cuál es su perspectiva sobre los componentes sincrónicos y asincrónicos, y sus combinaciones en las propuestas de enseñanza virtuales implementadas durante el ASPO y la DISPO. Desarrollar una investigación desde los estudiantes supone ampliar la mirada, puesto que conocer a los estudiantes significa también abrir el conocimiento de la universidad a la dimensión de sus actores. Supone, también, aprender a darles la palabra, escuchar sus voces y entender sus vivencias, la manera en que esta adquiere sentido y se convierte en su espacio de realización cotidiana. No existe un sujeto alumno, sino múltiples experiencias que se expresan en y a través de los escenarios educativos.

Creemos que estos hallazgos permitirán pensar los futuros diseños pedagógicos en contextos universitarios, tanto aquellos que se desarrollen completamente en la virtualidad como otros que integren recorridos virtuales en cursadas mayormente presenciales.

Metodología

En función de los objetivos de investigación y del marco teórico, se seleccionó un diseño de investigación cualitativa (Hernández Sampieri, 2018; Johnson y Christensen, 2000). En el marco de la lógica cualitativa de esta investigación se apuntó a comprender los sentidos construidos por estudiantes universitarios respecto de las modalidades sincrónicas y asincrónicas desplegadas en las propuestas de enseñanza durante el ASPO y la DISPO.

De este modo, se llevó a cabo un estudio básicamente cualitativo enmarcado en el paradigma interpretativo. Bajo este paradigma se realizó un proceso durante el cual se integraron, construyeron y presentaron construcciones interpretativas a partir de diversos indicadores obtenidos durante la recolección de información. Los datos tomados se integran con los análisis realizados y las interpretaciones del investigador de modo que los datos no se consideran de forma aislada como constataciones empíricas.

La muestra de estudiantes universitarios está construida bajo aspectos no probabilísticos e intencional. De este modo, las investigadoras definieron la muestra basadas en criterios particulares vinculados con la accesibilidad a la población de estudio y la representatividad, en tanto se busca abarcar diferentes carreras (Odontología, Traductorado Público, Lic. en Educación, Lic. en Comunicación, Lic. en Cultura y Lenguajes Artísticos, Lic. en Matemáticas, profesorado de Educación, Lengua y Literatura e Inglés); así también como la representación de universidades de diferentes partes del país (Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS, Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ, Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUIYO, Facultad de Odontología de la UBA, Facultad de Odontología de la UNNE, Facultad de Odontología de la UNC).

La estrategia metodológica comprende una primera etapa de relevamiento de datos a partir de un instrumento creado ad hoc (ver Anexo 1). Este instrumento consistió en un cuestionario aplicado de forma virtual orientado al relevamiento de las experiencias transitadas por el estudiantado que focalizó en la actividad sincrónica y asincrónica durante el contexto de pandemia. El cuestionario se construyó en base a dos partes. Una primera parte más estructurada, de opción múltiple, basada en la valoración acerca de los recursos utilizados para apoyar la enseñanza y el aprendizaje durante la cursada virtual

en pandemia. Una segunda parte más abierta, con dos consignas a desarrollar vinculadas con el relato de experiencias positivas y negativas para aprender en el contexto de pandemia que identificara el estudiantado. La totalidad de respuestas recolectadas alcanzaron el número de 143 cuestionarios.

A fin de analizar los datos, se abordaron las respuestas de la segunda parte del cuestionario mediante el método comparativo constante de Glaser y Strauss (1994). A su vez, se cuantificaron las respuestas de la primera parte, que se pusieron en relación con los análisis de la segunda parte. El análisis que guio la construcción de las dimensiones finales fue el método comparativo constante. Bajo este método se identificaron los temas generales vinculados con los incidentes iniciales recuperados de las preguntas abiertas, se construyeron las categorías que luego se integraron en análisis cruzados con los datos provenientes de la pregunta de opción múltiple. Esta integración permitió comprender y explicar el fenómeno en estudio. La escritura de los resultados finales con la explicitación de todas las relaciones halladas y las categorías construidas, así también como la presentación de los incidentes permiten comprender la construcción teórica realizada.

A continuación, se exponen los ejes abordados junto con citas de las expresiones del estudiantado y aportes de diversos referentes teóricos. Las citas del estudiantado se encuentran codificadas al finalizar cada expresión con números positivos y negativos. Las citas con números positivos corresponden a los señalamientos sobre aspectos que el estudiantado destaca de las experiencias educativas desarrolladas y los números negativos corresponden a señalamientos sobre aspectos percibidos como limitaciones y dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Análisis

En esta sección presentamos los resultados del análisis mixto de la información, agrupados en cuatro dimensiones: la configuración del tiempo y del espacio; la accesibilidad, los recursos técnicos y las habilidades tecnológicas; la modalidad de enseñanza y su relación con el aprendizaje; y, por último, los espacios y modalidades de interacción. Cada dimensión es caracterizada y se incluyen ejemplos identificados con números y signos (positivo o negativo).

1. La configuración del tiempo y del espacio

Inés Dussel (2020) explora los cambios que implica este nuevo fenómeno denominándolo “la domesticación del espacio”. Los distintos actores de la comunidad educativa, al estar confinados en el domicilio, se ven obligados a exhibirse como seres domésticos ante las propuestas de enseñanza de tipo sincrónica mediante videollamadas. Una estudiante resalta:

En HSE realizamos a través de zoom trabajos en grupos. Muy muy enriquecedor en ese tiempo poder compartir ideas con otros y otras estudiantes. Y nos sirvió para entender cómo se modificaron y reconfiguraron los espacios y los tiempos para el estudio. Una de nuestras compañeras realizaba estos trabajos en grupo con su hijito, así que escuchar de fondo la voz del niño fue como traer a la universidad un pedacito de su casa. Me pareció muy integrador. (77)

Varios registros dan cuenta de las “interferencias” de la domiciliación provocada por el modelo de educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020), como, por ejemplo, ruidos, interrupciones inesperadas de los hijos y/o familiares, mascotas, entre otras, tal como se menciona en el siguiente ejemplo:

Durante la cursada virtual, una experiencia que me resultó negativa fue la imposibilidad de interacción en la presencialidad que es algo que me gusta mucho, además de la cantidad de distracciones que se generan en la casa mientras se da en las clases sincrónicas, muchas veces relacionadas con el trabajo virtual o en vistas de salir al trabajo presencial, situación que no considero no me sucede cuando me encuentro de manera presencial en el aula. (81)

En función de lo expuesto por Simons y Masscheleim, “las Instituciones Educativas son el patio de recreo de la sociedad” (2014, p. 42) y se configuran como el umbral para un nuevo mundo donde se ponen en suspensión las relaciones sociales y económicas. Cabe preguntarse si el formato remoto al que expusimos a los estudiantes rompió con esta función. Recordemos que la forma específica de las aulas, así como otros dispositivos como el currículum y las estrategias de enseñanza de los docentes, abren un tiempo y delimitan un espacio diferente del de los hogares o de los trabajos. Las reglas de las instituciones educativas, no solo en clave de disciplinamiento, dan un encuadre a quienes aprenden, que habilita ciertas prácticas y posibilidades que no necesariamente se construyen —o son priorizadas— en tiempos de emergencia. En las voces de quienes aprenden, son muchos los estudiantes que han tenido dificultades para ejercer este derecho de tener un tiempo y un espacio para aprender. Esta carencia fue referenciada por un estudiante indicando la necesidad de tener un espacio alternativo para ello.

Necesito un espacio exclusivo para conectarme intelectualmente, la búsqueda de una rutina donde no interfieran otras demandas, al encontrarme en casa rodeada de mi familia numerosa. (35)

Un tema recurrente de discusión entre los estudiantes es el modo “cámara encendida” para las actividades sincrónicas. La mayoría de ellos establece que no es un requerimiento necesario para “estar en clases” y que la mayor dificultad que tenían para cumplir con esta condición de los docentes estaba asociada a la mala conectividad.

Lo que fue peor son las materias que no te permitían apagar la cámara. Como si eso fuera garantía de estar. Yo tengo mala conexión y eso era un problema. Sufría con algunos docentes que no entendían que no podía tener buena conectividad (49)

La presión de los profesores por prender la cámara creo que es un exceso, no se puede ser así cuando no todos vivimos en capital y no tenemos buena conectividad (25)

Tener la cámara encendida fue para muchos percibido como una forma de control y de vigilancia más que una estrategia vinculada a favorecer el proceso de enseñanza y el aprendizaje

Sin duda la alta exposición de tiempo ante las pantallas, muchas veces hace que uno se sienta más cansado de lo habitual. También esa sensación de nuevo panóptico virtual y ese ambiente de múltiples observadores. Y el último es la inestabilidad de la conectividad, me pasó en una materia que teníamos un coloquio grupal y se me cortaba la señal a cada rato. Lo que obstaculiza la fluidez, el tiempo y los ánimos del grupo. (-132)

La pandemia implicó para muchos un cambio significativo en relación con el tiempo que dedicaban a los estudios universitarios. Ello posibilitó entre diferentes cuestiones poder cursar más materias, organizar de mejor modo las actividades académicas y los propios tiempos del aprendizaje y, principalmente, optimizar los tiempos reduciendo aquellos que suponen el traslado a la universidad.

La virtualidad me permitió avanzar en la carrera. Debido a que convivo con una patología crónica,

el tiempo previo a la pandemia tuve que reducir mi ritmo de cursada, ya que mi estado de salud había caído. Poder cursar desde mi casa resultó de gran ayuda. (66)

Una experiencia positiva fue tener el tiempo para leer y hacer los resúmenes desde mi casa. Si hubiera ido de manera presencial (por lo menos a las materias de literatura) no hubiera llegado con las lecturas. (7)

En lo personal, me costaba hacer más de dos materias en la presencialidad porque la UNGS me queda a dos horas y media de viaje en colectivo, sumado a eso el tener dos hijos pequeños que cuidar. Cuando vi la posibilidad de seguir la materia de forma virtual la aproveché y ese tiempo que me llevaba de viaje las aprovecho para estudiar y poder anotarme a más de dos materias en el cuatrimestre, sin dudas en este periodo cursar más materias que antes de la pandemia. Para mí es muy relevante este aspecto ya que de no ser por las clases virtuales se me hace muy pesado y difícil seguir la carrera, tanto por las horas de viaje y también por el cuidado de mis hijos. (97)

Más tiempo para leer y hacer las actividades al no tener que viajar, me es relevante porque vivo lejos de la facultad y tengo otras obligaciones. (96)

También se presentaron algunas razones negativas respecto a los cambios que implicó el formato relativo al tiempo de exposición de los estudiantes frente a las pantallas:

Estar más tiempo frente a las pantallas de los dispositivos tanto para asistir a las actividades sincrónicas como para las asincrónicas (-110)

Mucho tiempo frente al monitor, no puedo gastar tanto en imprimir el material y agarrar más de dos materias significa estar frente a la pantalla todo el día. (-27)

2. La accesibilidad, los recursos técnicos y las habilidades tecnológicas

Indudablemente, en el análisis de las experiencias se debe abordar el tema de la accesibilidad. Bajo esta categoría están, en primer lugar, las cuestiones del acceso técnico —o acceso en sentido estricto—, esto es, quién puede usar Internet, quién puede acceder a un dispositivo, con qué tipo y calidad de conexión. Paralelamente, es necesario considerar otros factores que inciden en la definición del acceso (Burbules y Callister, 2001) como el desarrollo de un conjunto de habilidades, actitudes y predisposiciones necesarias para el uso eficaz de los dispositivos; el acceso práctico, es decir, las circunstancias de la vida social que influyen en el tiempo y las oportunidades para utilizar las nuevas tecnologías de forma productiva; y, finalmente, las características de este tipo de entorno, que puede ser entendido como un desafío a ser superado o como un error a ser desterrado de la escena educativa.

En el análisis de los datos se identifica cómo la pandemia puso en evidencia, en primer lugar, el problema del acceso técnico. En la muestra analizada, se desprende que todos los estudiantes contaban con algún tipo de dispositivo para acceder a las propuestas formativas promovidas por las distintas casas de altos estudios. Dentro de los que tuvieron dificultades con los dispositivos, se encuentran dos grupos: aquellos que acceden desde un teléfono celular y aquellos que lo realizan desde una computadora que deben compartir con otros de su entorno. Si bien los celulares, teóricamente, permiten acceder a plataformas, redes sociales, buscar y abrir documentos, videollamadas, entre otras actividades, como con la computadora; algunos procesos de aprendizaje que requieren muchas horas de lectura y producción frente a las pantallas (por ejemplo, lectura de la bibliografía obligatoria, producción de documentos, intervenciones en los foros de intercambio con los docentes) provocan

en ellos cansancio visual y físico, problemas de concentración, entre otros factores que promovieron que los estudiantes tengan dificultades para continuar la propuesta de sus docentes y abandonar la cantidad de materias a cursar como lo expresado por un estudiante:

No pude seguir el ritmo de muchas materias juntas y tuve que abandonar algunas. Me canso mucho estudiando con la pantalla del celular y no tengo computadora. (-116)

En el segundo grupo, se encuentran aquellos que contaban con computadoras en su hogar, pero debían compartir con otros. Esto remite a que cada estudiante tenga que realizar una planificación exhaustiva del tiempo de acceso personal, el de aquellos con quienes comparte el dispositivo y el tiempo de las instituciones educativas y laborales en las que los distintos miembros que conviven en un hogar participan, considerando además si estas son sincrónicas y asincrónicas.

Respecto a la conectividad, la mayoría de los estudiantes remite problemas, ya sea por falta de acceso a Internet a través de la banda ancha o por tener que utilizar el paquete de datos que brindan los celulares o la mala calidad del servicio (cortes del servicio, bajo nivel de conexión, saturación del servicio en algunos nodos en determinadas franjas horarias etc.) que provocan interferencias en las actividades sobre todo las de tipo sincrónico.

Los problemas con la conexión, se nos colgaban las reuniones de meet y teníamos que apagar cámaras para poder seguir la clase. (-115)

Otro tema que es señalado por los estudiantes es la accesibilidad a las plataformas.

Una experiencia que considero negativa es el tema de la conectividad en el aula virtual que muchas veces parece saturada y no se puede ingresar. (14)

Esta imposibilidad del acceso está vinculada no solo al tipo de acceso de Internet que posee cada estudiante y cada docente sino también a la arquitectura digital que requieren los campus virtuales en función de la cantidad de usuarios, tipo de datos y transacciones requeridas. Las universidades tuvieron que albergar en sus espacios virtuales a todos sus integrantes, a todos sus cursos, con todas las transacciones que requieren (comunicación, descargas, producciones en línea, etc.) a una arquitectura que estaba diseñada para un volumen menor (cursos de posgrado, aulas para cursos de extensión, cursos de grado y posgrado en modalidad virtual, etc.) provocando saturaciones e interrupciones para el ingreso de estos espacios formativos

A pesar de las dificultades, la mayoría de ellos destaca que, en función de las distintas propuestas formativas que se dieron lugar durante la pandemia, pusieron en juego:

- a. Distintas habilidades vinculadas con lo tecnológico (aplicar criterios de búsqueda, analizar distintos recursos para sus presentaciones tanto sincrónicas como asincrónicas, etc).

Una experiencia positiva fue que pude desarrollar más mis habilidades en cuanto al medio tecnológico, esto de utilizar diferentes recursos para presentaciones orales, o alguna tarea o trabajo prácticos. También me permitió conocer otras aplicaciones que son muy útiles. (26)

- b. Conocer aplicaciones, plataformas, redes sociales y otros recursos vinculados a mejorar los aprendizajes.

Creo que lo más positivo fue que nos permitió aprender mejor y con otras herramientas. Creo que

para los docentes y para nosotros fue un camino obligado y muy bueno. Nos acomodamos, casi todos. (61)

Es importante destacar que los estudiantes señalan, en general, el acompañamiento de los docentes en la experiencia transitada.

Docentes muy atentos, flexibles y preocupados ante esta situación extraordinaria. Lo considero relevante porque eso hace a la calidad del docente y el espíritu de compañerismo que se vivencia año a año en la Universidad es maravilloso y valorable. Nos hace mejores docentes, pero ante todo mejores personas. El uso de estas nuevas herramientas llegó para transformarnos y reinventarnos, demostrándonos que solo con pasión por lo que se hace, se puede superar cualquier obstáculo. (32)

También indican que más allá del conocimiento específico de la asignatura y el voluntarismo de los docentes, muchos de ellos carecían de la formación necesaria para brindar una experiencia formativa a través de medios digitales.

La falta de capacitación de los profesores para utilizar recursos tecnológicos y la resistencia de adaptarse a este nuevo contexto. Muchos profesores todavía no saben manejar bien las plataformas (Moodle, por ejemplo) y cometen muchos errores en los cuestionarios y luego sus errores terminan perjudicando a los alumnos (86).

De la muestra relevada de 143 estudiantes, 83 estudian carreras vinculadas a educación o profesorado, 45 son docentes en distintos niveles del sistema educativo y 30 de ellos indican como un aspecto positivo que lo aprendido en su experiencia como estudiantes universitarios lo han transferido a sus aulas.

Sí, soy docente y trato de actualizarme constantemente y aplicar nuevas herramientas para enseñar. No todos los alumnos cuentan con los mismos recursos, por lo que esta pandemia me obligó a adaptarme a lo que mis alumnos puedan acceder. Me sirvieron mucho los aprendizajes adquiridos en Alfabetización Digital (materia que cursé en la facultad). Utilizo mucho las herramientas que Google nos brinda: Jamboard, Drive, Meet, etc. Las uso con aquellos alumnos que tengan conexión y la posibilidad de acceder a ellas. (115)

Sí. Tengo 11 años como Preceptora y maestra de grado. Cada materia que voy cursando me aporta herramientas para implementar en mi trabajo. Pude llevar adelante clases por zoom con una mejor organización con horarios y elementos que fui aprendiendo a usar en las clases de la Universidad. Mejorar la comunicación a través de los canales virtuales que se fueron abriendo en las cursadas y los pude implementar como los formularios de Google, el uso del correo electrónico de manera constante y adecuando el discurso a lo formal que también dio su aporte a los alumnos. Implementar videos y trabajos en Power Point con imágenes en los que se apoyaban las clases de vez en cuando y dependiendo el contenido. (97)

Sin duda las buenas y malas experiencias dejan aprendizajes sean intencionales o incidentales. Como forma de acercamiento trato de responder las demandas de mis estudiantes en las plataformas con la mayor celeridad posible aparte de personalizar las respuestas. Haber padecido el destrato y la distancia me llevan a estar muy atento de no cometerlo yo con mis estudiantes. (58)

En las transcripciones se puede visibilizar que aquellos que cumplen ambas funciones, estudiantes universitarios y docentes en otros niveles del sistema (no universitarios), procesan las experiencias transitadas y reflexionan sobre las prácticas a las que fueron expuestos y las ponen a disposición

en función de sus contextos diversos, atentos a no incurrir en experiencias poco significativas, que paralicen, y, por el contrario, se enfocaron en promover interacciones dinámicas.

Otros indican las dificultades propias para transferir lo aprendido al espacio de sus aulas por las pocas habilidades tecnológicas que poseían

Sí, pero no pude expresar lo que sé. De hecho, no me fue bien por mi dificultad tecnológica (111)

3. La modalidad de enseñanza y su relación con el aprendizaje en la virtualidad

La experiencia atravesada durante la pandemia develó la necesidad de profundos cambios en materia educativa. Probablemente, los impactos más notables hayan estado en la visibilización de las desigualdades existentes en la inclusión digital y en la presencia de configuraciones pedagógicas que se sustentan en modelos de enseñanza tradicional focalizados en la exposición del profesorado y en la limitada actividad estudiantil.

En el cuestionario aplicado al alumnado se evidencian diferentes dimensiones que permiten pensar en la configuración de nuevas formas de enseñar y aprender que involucran la virtualidad en su doble perspectiva: desde la sincronidad y desde la asincronidad. Desde las expresiones recolectadas, lo sincrónico y lo asincrónico se integran como un continuo que facilita o limita las formas de aprender registradas como las más potentes por parte del estudiantado. Desde esta perspectiva, se proponen ejes que recuperan las voces estudiantiles.

a. Frente a una nueva forma de aprender

Tomar clases en línea plantea la necesidad de desplegar condiciones personales para abordar el aprendizaje de una forma nueva, más autónoma y centrada en la producción. Esta manera de aprender supone principalmente la transformación de la actividad estudiantil desde dos aspectos: organizar y disponer de más tiempo para el estudio fundamentalmente orientado a la búsqueda de información complementaria que permita profundizar los temas abordados en clases en línea y desarrollar actividades colaborativas propuestas por los docentes o generadas desde el estudiantado para facilitar la retroalimentación grupal como instancias para la comprensión y el aprendizaje.

La autonomía y la actividad centrada en la producción implica una integración y participación diferente del estudiantado en la actividad formativa.

El trabajo final de la asignatura Tecnología Educativa implicó desarrollar una temática de interés y pensar una propuesta de integración de las Tics en los procesos educativos. Fue relevante pues nos posicionó en el rol de hacedores y permitió articular lo teórico y lo práctico. (21)

Los TP cortos y portafolio me ayudó mucho a mantenerme al día con los contenidos y al momento de estudiar era menos contenido, pues ya había avanzado mucho en el material que me dieron y había buscado y estaba todo más organizado. (104)

Cuando los profesores confían en tu autonomía cómo estudiante y te dejan elegir la bibliografía según los propios intereses es excelente y luego exponerla en clases me hizo sentir un verdadero aprendizaje gracias a que pude apropiarme del saber (122)

En términos del trabajo estudiantil se señala como un gran aporte la cantidad de material producido por los docentes y la posibilidad de abordarlo respetando los procesos del aprendizaje

estudiantil. Tanto la disponibilidad del material como la posibilidad de recorrerlo según las propias necesidades de aprendizaje se vinculan estrechamente con la comprensión y el aprendizaje profundo.

Me encantó la gran cantidad de lecturas, actividades y todo lo que prepararon para que pudiéramos entender cada tema. Además que estuviera accesible en todo momento en el campus y lo pudiéramos ver mil veces es sumamente importante. (128)

La cantidad de materiales explicativos y actividades prácticas fue lo mejor. Nos permitió recorrer todos los temas y practicar muchas veces. Destacó los cuestionarios de estudio que podíamos resolver varias veces. (136)

La autonomía junto con la producción y la posibilidad de aprender respetando los propios ritmos de la comprensión se enriquecen con la acción compartida. En este sentido, la actividad colaborativa enriquece y potencia el proceso de aprendizaje. De este modo, la integración de la actividad individual, los materiales de aprendizaje disponibles y la producción colaborativa terminan de configurar para el estudiantado una nueva forma de aprender.

En todas las actividades que tuve destaque que me gustó estar con otros en el mismo espacio produciendo. Creo que la actividad es lo fundamental, la lectura y ver videos uno lo puede hacer solo, pero trabajar con otros es muy importante a mí me ayudó a entender más y mejor los temas. (137)

El trabajo colaborativo me sirvió mucho porque ayudan más la comprensión y adquisición de conocimientos junto con otros, te ayuda a cerrar e integrar. (121)

Las nuevas formas de aprender desde la perspectiva estudiantil destacan la importancia de desarrollar nuevas formas de contacto con el proceso de aprendizaje caracterizado por propiciar nuevas competencias (Zsigmond, 2020) y respetar los diferentes ritmos o velocidades del proceso de aprender (Bonnéry, 2007). Estas nuevas competencias se encuentran relacionadas con el desarrollo de diferentes habilidades tales como: aprender a aprender (saber discernir buenas fuentes, hacerse buenas preguntas y analizar de forma crítica la información hallada); aplicar el conocimiento (transponer el conocimiento a realidades diversas y producir en forma individual o en conjunto); y, finalmente, explorar nuevos territorios, trabajar con otros en el feedback compartido. Respetar los diferentes ritmos o velocidades de aprendizaje supone respetar las necesidades de revisión, profundización y comprensión que cada uno requiere acorde a sus propias trayectorias formativas y conocimientos adquiridos.

b. Frente a una nueva forma de profundizar en los saberes

En la actividad asincrónica los estudiantes señalan como positivos diversos aspectos de las propuestas de la enseñanza que les permiten trabajar con los contenidos de un modo diferente. La posibilidad de adecuar la actividad estudiantil a los propios tiempos del proceso de aprendizaje se menciona como el eje más importante. Junto a ello son altamente valorados los recursos didácticos y materiales de enseñanza producidos por los docentes que quedan a disponibilidad de los estudiantes a lo largo de todo el período formativo, así también como el tratamiento del contenido de los videos que permiten profundizar el saber y representar el contenido de diferentes maneras.

En relación con estos aspectos, los estudiantes destacan el contenido de los videos como forma de profundización del conocimiento teórico explicativo:

Tener los teóricos grabados fue fundamental por distintos motivos. Uno de ellos poder volver sobre el tema. Otro el no haber llegado al teórico con los textos leídos la posibilidad de recuperarlos en otro momento es algo que pienso debería poder estar con o sin pandemia. Me sirvió mucho ver los videos antes como después para completar lo visto en la clase por meet. (105)

Me sirvieron mucho los videos breves aclaratorios. Cuando los profesores nos mandaron videos aclarando algunos temas que no se entendían. Volvían a la explicación teórica más clara y entendible, una producción ad hoc (2)

El contenido de los videos se destaca tanto por su posibilidad de orientar y guiar en la profundización teórica como para presentar procedimientos que no eran posibles de ser llevados a cabo de modo presencial. En este sentido, las diversas formas de representación de los procedimientos a aprender han sido de los desarrollos más valorados entre los estudiantes de las carreras profesionales.

Una buena experiencia fue con la profe de odonto niños que nos pasó videos de situaciones de pacientes en el consultorio y teníamos que verlos y hacer la anamnesis con la info que nos ofrecían. (119)

Nos ayudó cuando subieron al campus los videos de las actividades de laboratorio filmadas por los profesores en la facu. No podíamos ir pero nos hicieron videos para que entendiéramos las actividades prácticas. Más allá de explicar, ver fue muy importante. (111)

Una actividad muy positiva en la cursada fueron las demostraciones de los docentes de las actividades prácticas. Poder seguir en casa con nuestros ejercicios que hacían los docentes fue súper importante. (15)

Como sostiene Dussel (2021), el quiebre de la sincronía no solamente abrió paso a lo singular y a procesos de mayor autonomía intelectual, sino que también estructuró otras configuraciones pedagógicas que instalan lo asincrónico dentro de la clase. La posibilidad de construir recursos y materiales que permitan representar el saber de diferentes maneras no solo responde a una necesidad de acompañar, desde diversas miradas, los procesos de aprendizaje heterogéneos y disímiles entre sí, sino también en la necesidad de transformar los procesos educativos dando mayor significatividad a las realidades particulares. Los estudiantes reconocen en estas propuestas de enseñanza no solo cuestiones acerca de una didáctica diferente sino también un nuevo enfoque acerca del modo de involucrarse en la actividad formativa.

En este sentido, el estudiantado señala como negativas cuestiones tales como la presencia de materiales didácticos poco adecuados a la virtualidad por la cantidad y extensión de la bibliografía y el escaso tiempo para recorrerla; aspectos vinculados con las tareas propuestas a los estudiantes: mucha cantidad de entregas de producciones y con una frecuencia muy alta. Estas cuestiones identificadas como negativas para el proceso de aprendizaje en las voces de los estudiantes recuperan los aportes de Mayer (2005) en relación con los aspectos esenciales del desarrollo del aprendizaje basado en la multimedia. Desde la perspectiva del autor, se sostiene que, para lograr un aprendizaje significativo, el alumnado debe llevar a cabo un proceso en tres etapas: debe ser capaz de seleccionar la información relevante, luego debe organizar esa información en una representación coherente y, finalmente, debe integrar esta representación al conocimiento existente. Cuando los materiales y recursos facilitan estos procesos, el estudiantado percibe estar en un proceso de construcción adecuado. Cuando, por el contrario, la cantidad y los tipos de materiales y recursos no los facilitan, el estudiantado percibe

sobrecarga y agotamiento cognitivo.

- c. Frente a una resignificación de la presencialidad remota: la priorización del contacto con otros durante el proceso de aprendizaje

Mientras que en el trabajo asincrónico se destaca la presencia de materiales y recursos que permiten seguir la formación respondiendo a los propios ritmos del aprendizaje y profundizar en los saberes desde diferentes perspectivas, en el trabajo sincrónico el estudiantado ha destacado otros aspectos vinculados con el contacto con el profesorado y con el estudiantado que permiten profundizar en el saber y enriquecer los conocimientos adquiridos. Desde esta perspectiva, se valoran la posibilidad de contar con instancias de contacto cara a cara con el profesorado durante las videoconferencias; la presencia de configuraciones particulares de las clases sincrónicas que ofrecen la posibilidad de focalizar en el trabajo con los nudos problemáticos o estructurantes del contenido, realizar un acompañamiento personalizado en el proceso de aprendizaje junto con el favorecimiento de la participación estudiantil; finalmente, la organización de las clases virtuales que se orientan al trabajo grupal y las tutorías en pequeños grupos.

La posibilidad de contar con instancias de contacto cara a cara con el profesorado a través de las videoconferencias tal vez haya sido la transformación que más se advirtió en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia. En los datos del cuestionario aplicado, solo cinco estudiantes de los 143 señalaron no haber utilizado sistemas de videoconferencias. Y las valoraciones de estos recursos son las más altas en relación con el resto de los recursos utilizados. Tanto en el empleo de las videoconferencias a grupo total, por pequeños grupos y en tutorías, en las tres categorías los valores obtenidos sobre la utilidad de este recurso superan las 85 respuestas, siendo más alto en el desarrollo de modalidad en pequeño grupo 96/138 que mencionaron utilizar videoconferencias.

Altamente valoradas por el alumnado, las videoconferencias permitieron la presencialidad remota y, desde esta perspectiva, facilitaron el acompañamiento de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, junto con la valoración de estos espacios para generar cercanía con los estudiantes (coincidir en el tiempo y en el espacio remoto), se destacaron algunos aspectos negativos de estas clases basados, principalmente, en la no adecuación de la videoconferencia a las cualidades de la virtualidad y a la presencia de formas tradicionales de la enseñanza basadas en la explicación teórica.

Me gustaron y me sirvieron las clases por meet, en esas clases pudimos conversar todo lo que no se entendía de los textos y videos del campus. (134)

Creo que lo que más me gustó fue tener las clases por meet. Ahí logramos compartir todas las consultas y escuchar las preguntas de otros compañeros. Sobre todo me sirvieron las clases en las que analizábamos o hacíamos algo concreto, no sólo escuchar. En las clases de prácticos fue mucho más útil por eso. (127)

Lo mejor fueron las clases por meet y zoom. Ahí podíamos consultar todas las dudas con los docentes como si estuviéramos en clase presencial. Nos vimos, conversamos sobre los contenidos y nos contactamos, era eso de lo presencial que nos faltaba. (124)

Lo más aburrido y hasta creo que pérdida de tiempo, fueron los sincrónicos de forma teórica como los de la facultad. Esas clases con los docentes hablando mil horas y sin escuchar a los alumnos no aportan nada, es pérdida de tiempo (-54)

Lo más negativo fue cuando me pasé dos horas escuchando un profesor que repite lo que está en el campus. Definitivamente eso es sin sentido, no es posible eso en la virtualidad (-55)

Las clases por videoconferencias altamente valoradas por el estudiantado son aquellas que mantienen el enfoque de las nuevas formas de aprender: el respeto por los propios procesos de aprendizaje y la producción activa por parte del estudiantado en el marco de la actividad colaborativa y grupal. Desde esta mirada, se señalan diferentes configuraciones de los encuentros virtuales que serían los más adecuados para el aprendizaje.

- Por una parte, se destacan las clases virtuales que focalizan en el trabajo con los nudos problemáticos o estructurantes del contenido para orientar a los estudiantes en la construcción del saber. Estas clases se destacan por su utilidad para abordar “temas pesados”; “difíciles”, es decir contenidos que por su naturaleza precisan de mayor profundización. Las clases virtuales bajo estas condiciones funcionan como organizadores del contenido, a la vez que resultan sencillas de seguir y se construyen bajo premisas de economía cognitiva.

Lo mejor fue cómo los profesores se preocuparon por cómo aprendíamos. En las clases por meet resumen los puntos más importantes de los temas o en los que más equivocaciones tuvimos del examen y repiten temas difíciles. Creo que eso nos viene muy bien. Y es muy bueno para aprender. (129)

Me gustaron mucho las clases de trabajo con la estructura de la unidad. Esas clases que focalizaron en los temas más importantes y en las ideas fundamentales sobre las cuales después se relacionaban los demás contenidos. Creo que ayudaron a tener un panorama completo de la unidad y además poder aprovechar el tiempo. (139)

Las clases de temas específicos nos ayudaron a no agotarnos cuando escuchamos un tema. El explicar los puntos más importantes además de ser fácil de seguir pudimos entenderlo todo sin cansarnos. (143)

- Por otra parte, se destacan las clases pensadas para realizar un acompañamiento personalizado de los estudiantes. Como optativos o generados a partir de la solicitud del estudiantado, los espacios de consulta funcionaron como respuesta a las necesidades particulares para plantear inquietudes y evacuar dudas.

Me resultaron muy útiles las clases virtuales, ese intercambio sincrónico con los docentes, porque podíamos consultar dudas, pedirles que expliquen mejor un tema que no se entendía al leer o al mirar clases asincrónicas que subían a YouTube. Incluso plantear más preguntas y cosas que teníamos dudas. (100)

Lo mejor fueron las clases por meet y zoom de consulta. Ahí podíamos consultar todas las dudas con los docentes como si estuviéramos en clase presencial. Al principio no aprovechaba mucho estos momentos porque eran optativos, pero después con la cursada de las clases me di cuenta que son super valiosos. (124)

- Finalmente, las clases organizadas bajo la instrucción indirecta con alta participación estudiantil se identifican como el tercer tipo de clase organizada por videoconferencias que aportan a los procesos de aprendizaje desde la implicación del estudiante en la actividad productiva. Lo más valorado de estas clases son las metodologías activas, enfocadas bajo diseños de estudios de caso o trabajo con problemas, que potencian el proceso de aprendizaje.

Tener clases por meet me ayudó mucho. Me encantaron las clases en las que analizamos casos con la bibliografía que teníamos que leer antes. No sólo por la organización de la tarea sino por la actividad. Se aprovecha más la clase. (120)

Los trabajos de casos por zoom fueron muy buenas experiencias para aplicar lo que estábamos aprendiendo y consultar in situ a los docentes dudas que surgían. Cuando hacíamos los casos nos dábamos cuenta de los temas que faltaban y en esas clases se revisaba todo durante el caso de trabajo. (55)

Creo que lo que más me gustó fue tener las clases por meet. Ahí logramos compartir todas las consultas y escuchar las preguntas de otros compañeros. Sobre todo me sirvieron las clases en las que analizamos una situación, nos planteaban un problema para aprender a partir de él o hacíamos algo concreto, no sólo escuchar. En las clases de prácticos fue mucho más útil por eso. (127)

El último aspecto de relevancia identificado en relación con la organización estudiantil durante las videoconferencias se vincula con el trabajo grupal y las tutorías en pequeños grupos. Entre estas organizaciones, se destaca la posibilidad de intercambio y de contacto más estrecho con el resto de los actores: profesorado y alumnado.

Lo que me resultó mejor fueron las clases de consultas a grupos pequeños. En esas clases donde uno puede tener al docente y preguntarle directamente todo lo que no entiende, en la privacidad del uno a pocos que tiene cuando vamos presencial. (52)

Una muy buena fue trabajar en grupos en el meet, reunirnos en pequeños grupos con los compañeros de clase a conversar sobre los contenidos, pero acompañados por los docentes. (109)

Me pareció muy positivo el que algunos profesores utilizaran la herramienta de Zoom para hacer pequeños grupos para trabajar en clase. Fue bueno compartir en grupos pequeños e intercambiar desde lo académico hasta lo cotidiano. Además las clases se hacen más dinámicas y amenas. (138)

Las tutorías en todas las formas fueron muy útiles porque en ellas se podía conversar de forma personal con los docentes y los compañeros. Tuvimos tutorías obligatorias y optativas, algunas a pedido y otras con fechas y horarios definidas por los profesores y todas nos sirvieron. Es como un lugar de trabajo artesanal para comprender. (112)

La resignificación de la presencialidad surgida bajo la experiencia de trabajo con la virtualidad supone el despliegue de una presencialidad remota que destaca como elementos esenciales: el contacto entre actores de la formación, las organizaciones basadas en el trabajo estrecho en pequeños grupos y la producción activa. Como sostiene Dussel (2021), sabemos que la reducción de los tiempos y ritmos de aprendizaje a una única progresión idéntica para todos los estudiantes desconoce la diversidad y singularidad de las trayectorias escolares; asimismo, sabemos que el currículum y la pedagogía tienen más significatividad y relevancia, más posibilidad de producir lazos o filiaciones a la cultura, si dialogan con las preguntas y contextos de actuación de quienes aprenden. Bajo estas premisas, el estudiantado destaca la participación activa y el diálogo con los otros. La universidad de la pospandemia debería destacar y potenciar las formas de estar juntos pese a la distancia, la posibilidad de construir algunas sincronías en el marco de entornos heterogéneos y desiguales.

4. Espacios y modalidades de interacción

Las respuestas brindadas en los cuestionarios realizados permiten reconocer tanto oportunidades

como obstáculos relacionados con los espacios y las formas de interacción en modalidad sincrónica y asincrónica, y también en la virtualidad en general. En este sentido, el análisis muestra posibilidades en conflicto (Dussel y Trujillo Reyes, 2018), es decir, opciones y expectativas condicionadas por diversas tensiones. Estas tensiones se deben a los condicionamientos políticos e institucionales, a los discursos pedagógicos disponibles y a las propias posibilidades técnicas y culturales de las tecnologías digitales.

a. Espacios y formas de interacción en modalidad sincrónica

De acuerdo con los testimonios, los estudiantes se han manifestado muy conformes con la posibilidad de interactuar con los docentes vía WhatsApp y recibir devoluciones inmediatas sobre dudas o necesidades específicas.

Los grupos de whatsapp para consultar las dudas con los profesores. Lo bueno es que ahí en el momento te respondían dudas (113)

También han considerado muy útiles los intercambios que han logrado establecer con los pares en función de estar en contacto y continuar construyendo vínculo con modalidades alternativas a los encuentros presenciales.

Lo mejor fueron clases por videollamada ya que es lo que más se asemeja a una clase presencial y los parciales asincrónicos ya que tienen una mayor flexibilidad. (41)

En línea con lo anterior, también se asocian con valoraciones positivas los encuentros por Google Meet que buscan mantener el contacto de los docentes con los estudiantes y de los estudiantes entre sí, y permiten superar el aislamiento que ha impuesto la pandemia.

Lo mejor fueron las clases que tuvimos de orientación por meet y todas las formas de comunicarnos con los docentes que teníamos (107)

En el marco de los encuentros sincrónicos, los estudiantes han hecho especial énfasis en la importancia del trabajo en pequeños grupos, que se organizan en algunos casos con tutorías de los docentes.

Una muy buena fue trabajar en grupos en el meet, reunirnos en pequeños grupos con los compañeros de clase a conversar sobre los contenidos pero acompañados por los docentes (109)

Los encuestados también han destacado la posibilidad que habilitan las videollamadas para establecer encuentros con personas ajenas a la asignatura, como especialistas en los temas, lo cual permite un diálogo que brinda diferentes miradas y profundiza los contenidos.

En inglés la profesora invitaba a diversas personas a las clases para que conversáramos con ellos sobre cuestiones de la odontología en otros países. Eso fue muy útil, no sólo porque nos permitió utilizar el idioma sino también porque conocimos de nuestra futura profesión en otros lugares. (54)

Asimismo, los estudiantes han planteado como obstáculo para el proceso de aprendizaje las situaciones en las cuales los docentes comparten documentos (en pdf, por ejemplo), que en ocasiones no son comprensibles para los alumnos, pero no habilitan encuentros sincrónicos para conversar sobre los contenidos expuestos.

Tener encuentros asincrónicos, donde los docentes aparecían cada 2 o 3 semanas, y de las materias

solo tuvimos 3 videollamadas donde se explicaba muy poco lo teórico, o textos dados. Se dificulta si no tenemos un apoyo docente a la hora de leer nuevos temas. (-92).

También han recibido críticas los encuentros sincrónicos muy prolongados en los cuales el docente se presentaba como el único orador sin desplegar estrategias pedagógicas que permitieran incluir la voz de otros participantes de las clases.

¡¡Tener clases de tres o cuatro horas!!!! ni siquiera puedo terminar de ver una película del señor de los anillos hasta el final. Realmente escuchar hablar a una sola persona con conceptos académicos sin parar es cansador. No sirve. Prefería faltar a la clase y leer la bibliografía. (-11)

De este modo, como indican Dussel y Trujillo Reyes (2018), la modalidad sincrónica brinda opciones que son experimentadas como beneficios y oportunidades, pero también se asocia con limitaciones, lo que depende, de acuerdo con los testimonios, con las decisiones didácticas y pedagógicas que los docentes han tomado al diseñar sus propuestas de enseñanza en pandemia.

b. Espacios y formas de interacción en modalidad asincrónica

Los alumnos valoran positivamente la propuesta de actividades que implica videos y, particularmente videos cortos, sobre los temas de las cursadas.

Nos ayudó cuando se subieron al campus los videos de las actividades de laboratorio filmadas por los profesores en la facu. No podíamos ir pero nos hicieron videos para que entendiéramos las actividades prácticas (111)

En línea con este testimonio, 76 de los 143 estudiantes consideran que este tipo de recursos ha sido un recurso fundamental; 40, que han sido de gran ayuda; y 20, que los ayudó. Los videos, de acuerdo con los testimonios, brindan acceso a explicaciones sobre los contenidos en el momento y lugar que les resulta posible, además de que los alumnos pueden elegir el ritmo en el cual los van mirando. Así, como indican García y López (2011), Internet habilita que los programas y los datos resulten accesibles y usables, desde y en los lugares y los momentos en que prefieran los usuarios, lo que, en nuestro estudio, surge como un aspecto muy valorado de las propuestas formativas.

Cabe destacar, sin embargo, que no todos los componentes asincrónicos de los dispositivos pedagógicos desplegados durante la pandemia han sido valorados del mismo modo. De hecho, para los estudiantes no resulta muy provechosa la propuesta de intercambios en foros en los cuales se presenta una cantidad excesiva de intervenciones sin que resulte en ocasiones comprensible la lógica de la interacción.

Otras experiencias negativas son los foros, yo creo que se utilizan pensando en recrear el intercambio oral que permite la presencialidad, pero eso es imposible de reponer, los foros no son espontáneos, muchas veces los comentarios se vuelven extensos y para responder necesitas leer todo lo anterior para llevar el hilo. Se pierde muchísimo tiempo imagínate un foro con 80 comentarios es imposible. (-10)

Tampoco me sirvió que manden tarea en el foro semana a semana. Eran actividades relativamente sencillas que no te llevaban mucho tiempo, pero nunca llegué a completarla como corresponde. (-11)

Además, en algunas situaciones, el tiempo de respuesta en los foros no resulta adecuado ante la

necesidad de consultas en momentos específicos. En relación con lo anterior, observamos que, al igual que los componentes sincrónicos, la modalidad asincrónica es considerada tanto desde sus beneficios como en sus limitaciones y también en este caso las decisiones didácticas y pedagógicas que han asumido los docentes parecerían ser factores condicionantes de las valoraciones de los estudiantes.

c. Espacios y formas de interacción en la virtualidad

Los estudiantes se refieren de manera positiva a las diversas formas que se han habilitado para la comunicación con los docentes y los pares. De hecho, una dimensión muy valorada fue la predisposición a mantener abierto el canal de comunicación entre los participantes. En diferentes testimonios surgen con claridad estas valoraciones positivas:

Lo mejor fue cómo los profesores se preocuparon por cómo aprendíamos. La mayoría de las materias tenemos docentes que nos hacen preguntas, se acercan para saber cómo estamos, nos escriben correos si no entregamos tareas. Y en las clases por meet resumen los puntos de más equivocaciones que tuvimos y repiten temas difíciles. Creo que eso nos viene muy bien (129)

Tener un compañero con el cual seguir la cursada (103)

Asimismo, los testimonios recolectados permiten reconocer como aporte el acompañamiento recibido tanto de los docentes como de los pares durante los procesos pedagógicos desarrollados en la pandemia.

Todo el trabajo vivido permitió sobrepasar los estados emocionales; hacer la materia “más llevadera” (98)

La preocupación que algunos docentes manifestaron por los estudiantes (129)

Los testimonios previos permiten advertir, como expresan García y López (2011), la importancia de los espacios de discusión, negociación y colaboración “entre estudiantes y docentes o incluso terceros, ya sea como medio o como fin mismo del proceso de aprendizaje” (p. 111).

En línea con estas apreciaciones, los estudiantes han cuestionado las situaciones en las cuales las posibilidades de comunicación con el docente han resultado insuficientes o nulas, entre otros motivos, porque suponen que de esa manera se ha afectado la organización de la asignatura, así como los desarrollos intelectuales requeridos.

En una materia teníamos que hacer una secuencia. Con mi grupo, nos fue mal, por lo cual tuvimos que rehacerla. Como había correcciones que no entendíamos, le pedimos a la docente que si podíamos realizar un encuentro sincrónico breve, para explicarnos lo que no habíamos entendido. Su respuesta fue: “no, en el campus tienen videos sobre eso”. Eso debería alcanzarles. En este contexto creo que el acompañamiento docente es fundamental, el no estar en la presencialidad te limita en muchas cosas, por eso creo que habiendo tantos recursos digitales para comunicarse, es necesario estar presente y predispuesto. (-5)

Asimismo, en los testimonios se observan cuestionamientos a las clases en las cuales no se habilitan espacios sincrónicos o asincrónicos para preguntas, observaciones o consultas.

Que el profesor no realice videollamadas ni foros de intercambio me resultó muy negativo ya que se pierde lo enriquecedor de la materia, y terminas aprendiendo sola, con lo que entiendas e intérpretes (94)

Así, los estudiantes valoran algunos recursos y estrategias pedagógicas desplegadas por los docentes para la exposición de contenidos en la virtualidad. De hecho, como hemos enunciado previamente, la mayoría de los estudiantes valora positivamente los videos explicativos sobre los contenidos. Paralelamente, las estrategias centradas en el alumno y en la interacción entre los participantes han sido vistas como beneficiosas. Así, por ejemplo, tal como surge de la encuesta, 61 de los 143 estudiantes consideran que las clases de consulta por videoconferencia han sido un recurso fundamental; 31, que han sido de gran ayuda; y otros 31, que los ayudó. Los datos cuantitativos, entonces, parecerían sugerir que es necesario combinar recursos y estrategias para la exposición de contenidos con aquellos orientados a la interacción y el intercambio. De hecho, como hemos visto al analizar el posicionamiento de los estudiantes frente a las dinámicas sincrónicas y asincrónicas, parecería que se establece un fuerte cuestionamiento a las propuestas de enseñanza en la virtualidad en las cuales se ha privilegiado la transmisión de contenidos y no se ha dado lugar a interacciones entre docentes y estudiantes o entre pares.

Conclusiones y proyecciones

Las modificaciones en las rutinas educativas y la reconfiguración de los roles en función de condiciones sucedidas durante la pandemia no solo permiten explicar una situación vivida a lo largo de la pandemia (Williamson et al., 2020), sino que además trazan líneas de acción hacia el futuro y establecen principios esenciales para la reconfiguración de los escenarios educativos. La transición de una enseñanza remota de emergencia puramente virtual hacia una modalidad combinada ya está sucediendo. Las experiencias vividas han dejado vivencias de todo tipo sobre las cuales surgieron múltiples reflexiones. En este trabajo se exploraron, desde las voces del estudiantado, el entrecruzamiento de lo sincrónico y asincrónico como dos maneras de “vivir” la virtualidad total. Este trabajo aborda un área de vacancia identificada en la exploración bibliográfica realizada en bases de datos académicas (Redalyc, Dialnet, Scielo) y pretende aportar conocimiento para el diseño, la planificación y la implementación de nuevas prácticas de enseñanza. En las dimensiones construidas, se retoman antiguos debates pedagógicos que nos interpelan para cambios profundos con suma urgencia.

La consideración de las dimensiones del tiempo y el espacio, y la promesa del aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2010) adquieren diferentes cualidades basadas en la articulación del espacio de lo privado (el estudio en el marco del hogar, en la combinación de diferentes atravesamientos personales tales como la familia, el trabajo, las cualidades personales para el estudio, etc.) y lo público (la formación en el marco de la institución). La accesibilidad, los recursos técnicos y las habilidades tecnológicas se convierten en dimensiones esenciales frente al desarrollo de la formación y evidencian la ausencia de las autoridades educativas por asegurar estos medios. Desde la modalidad de enseñanza y su relación con el aprendizaje en la virtualidad, recuperan las nuevas formas de aprender centradas en desarrollar competencias (Zsigmond, 2020) y respetar los diferentes ritmos o velocidades del proceso (Bonnéry, 2007). De este modo, lo sincrónico y lo asincrónico de las actividades formativas supone un modo de abordar los caminos más singulares y autónomos en la relación con los conocimientos, con las personas, con el aprendizaje. De este modo, la autonomía, la producción y el involucramiento de los estudiantes en actividades de aprendizaje genuino se tornan esenciales y de imperiosa atención si se desean realizar cambios profundos. Finalmente, merecen profunda atención las formas desarrolladas y las estrategias implementadas para sostener vínculos pedagógicos, los modos de seguimiento

instalados, los roles de los actores involucrados, las modalidades de comunicación (Pereyra, 2020). La colaboración, el debate, los espacios de diálogo y los trabajos en grupos se configuran como formas esenciales en las que debe constituirse la formación. La sincronicidad y asincronicidad atraviesan las formas de interacción y potencian o limitan las posibilidades de aprendizajes en diversas formas.

En el marco de diversas reflexiones sobre los futuros diseños pedagógicos en contextos universitarios, la configuración de la enseñanza y el aprendizaje tanto en propuestas virtuales como en recorridos blended o híbridos, que integran trayectos virtuales en cursadas mayormente presenciales, la sincronicidad y la asincronicidad se presentan como un continuo en el que los límites no requieren estar claramente definidos. Los componentes de programación de la propuesta educativa deben orientarse en función de las necesidades del aprendizaje y desde allí configurar el resto de la propuesta de enseñanza. Si no transformamos la mirada hacia el estudiantado y las experiencias de aprendizaje que buscamos generar o debemos facilitar, quedaremos un tiempo más con modelos de enseñanza que poco se adecúan a las nuevas necesidades hasta que otra pandemia vuelva a demostrarnos que hay algunos cambios que resultan necesarios en términos de prácticas educativas universitarias.

Referencias bibliográficas

- BONNÉRY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Lectures, Les livres. Paris: La dispute.
- BORTULÉ, V.; SCAGLIOTTI, A.; FRISCO, A.; CORVALÁN, D.; CUCH, D. y VIGH, C. (2020). Enseñanza virtual durante la pandemia, un curso de Física elemental. *Latin-American Journal of Physics Education*, 14(4), pp. 1-8.
- BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2001). Las promesas de riesgo y los riesgos promisorios de las nuevas tecnologías de la información en educación. En *Educación-Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid: Granica.
- CÁZARES SÁNCHEZ, C. (2021). Enseñanza del Derecho en la pandemia. La clase magistral interactiva en la virtualidad. *Enfoques jurídicos*, (4), pp. 27-38.
- DUSSEL, I. (2021). Sincronías y asincronías en las pedagogías de la igualdad. *Revista Scholé* 2021(06), sección Espacio Conceptual. Repositorio ISEP: Sincronías y asincronías en las pedagogías de la igualdad.
- DUSSEL I. Y TRUJILLO REYES, B.F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, XL, pp. 145-178.
- GARCÍA, I. y LÓPEZ, C. (2011). Los recursos de aprendizaje. En B. Gros Salvat (Ed.), *Evolución y retos de la educación virtual*, pp. 93-144. Barcelona: Editorial UOC.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T. y BOND, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*. Disponible en <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- MAYER, R. y MAYER, R. E. (Eds.). (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MIGUEL ROMÁN, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50, pp. 13-40. DOI: <https://doi>

org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95.

LÓPEZ-BOTELLO, F.; MENDIETA-RAMÍREZ, A.; ALEJANDRO-GARCÍA, S. (2021). Experiencias y sentires en torno a la pandemia del virus COVID-19, la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista RedCA*, [S.l.], 4(10), pp. 147-169. Disponible en <https://doi.org/10.36677/redca.v4i10.16631>.

MASSCHELEIN, J., y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MOREIRO, F. S.; GUASTAVINO MOSNA, M. L.; CASTRO CHANS, B. y ARDUINO, G. A. (2021). La perspectiva de los estudiantes sobre el cursado de una asignatura de primer año en tiempos de pandemia, *TEyET*, 28, pp. e55. Disponible en <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e55>.

NIN, C.; ACOSTA, M. Y LEDUC, S. (2020). Pandemia en el siglo XXI. Reflexiones de la(s) geografía(s) para su comprensión y enseñanza. *Huellas*, 24(1), pp. 219-239.

PADILLA, V., VÁZQUEZ GIL, L.; TORRES RUIZ, E. GALLARDO, M. y PELLE, M. (2020). Perspectiva de los estudiantes sobre la virtualidad en la pandemia. *Memorias 1er. Congreso de Educación en Ciencias Biológicas*. Edición virtual, 27 y 28 de noviembre de 2020. Facultad de Odontología.

PEREYRA, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

PÉREZ-LÓPEZ, E.; VÁZQUEZ ATOCHERO, A.; CAMBERO RIVERO, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 331-350.

PEREZ ZAMBÓN, S. (2020) Desafíos para una educación post-pandemia. Reseña del evento Virtual Educa Connect “Reset educativo Ecosistemas digitales para el desarrollo humano”. *Revista Desvalimiento Psicosocial*, 7(2). ISSN electrónico: 2362-6542.

ZIMMERMAN, J. (2020). Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. *The Chronicle of Higher Education*, March 10. Disponible en <https://www.chronicle.com/article/Coronavirusthe-Great/248216>

ZSIGMOND, I. (2020). Promoting Gender Equality in Educational Settings: The Role of Computer Supported Cooperative Learning. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 9-20.

Anexo

INSTRUMENTO:

Primera parte

Edad

Universidad

Facultad/Departamento

Carrera

Cantidad de materias cursadas de la carrera

¿Cuántas materias cursaste desde marzo de 2020 a junio de 2021?

Valorá en la siguiente escala cada uno de los recursos utilizados para apoyar la enseñanza durante esta cursada virtual. Tratá de pensar en las cualidades del recurso digital para valorarlo.

	No me sirvió	Fue poco útil	Me ayudó	Me resultó de gran ayuda	Fue una ayuda fundamental
Clases teóricas por videoconferencias					
Clases de prácticos por videoconferencias					
Clases de consultas / dudas por videoconferencias					
Clases por instagram live					
Clases por facebook live					
Videos explicativos de temas teóricos					
Videos explicativos de procedimientos y prácticas					
Bibliografía digitalizada					
Foros de intercambio por comisiones					
Intercambio con compañeros por WhatsApp					
Intercambio con compañeros en los Foros					
Intercambio con el docente por correo electrónico					
Intercambio con el docente en foros					
Intercambio con el docente por WhatsApp					
Trabajos prácticos de entrega obligatoria					
Trabajos prácticos de entrega optativa					
Cuestionarios de monitoreo de comprensión					
Autoevaluación					
Coloquios orales por videoconferencias					
Parciales asincrónicas					
Devoluciones a las actividades sincrónicas					
Rúbricas					
Bitácoras					
Portfolios					
Curaduría de Contenidos					
Evaluación Metacognitiva					

Fuente: elaboración propia

Segunda parte

Seleccioná una experiencia que te haya resultado positiva para aprender en el contexto de pandemia. Describila y contanos por qué la consideras relevante.

Seleccioná una experiencia que te haya resultado negativa para aprender en el contexto de pandemia. Describila y contanos por qué la considerás que fue poco significativa

¿Tenés experiencia docente? ¿Pudiste transferir estos aprendizajes en tus estrategias de enseñanza?
 ¿Cuáles y por qué?