

Análisis de experiencias de cursado en entornos virtuales de estudiantes de Psicología en tiempos de pandemia para pensar la post-pandemia

Borgobello, Ana¹

Mandolesi, Melisa²

Lovey, Juan Pablo³

Cono, Ana Laura⁴

Brun, Lucas⁵

Pierella, María Paula⁶

Resumen

El presente estudio se centró en analizar problemáticas relacionadas con el ingreso a la universidad en tiempos de pandemia en una Facultad de Psicología de una universidad pública de Argentina. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas sobre organización propia, comprensión de actividades y conceptos, acompañamiento institucional y vínculo con docentes, entre otras. La muestra estuvo compuesta por 316 estudiantes de primer y segundo año de la Facultad-caso. Posteriormente, se organizó un grupo focal compuesto por cuatro estudiantes auxiliares docentes con quienes se reflexionó sobre los datos anteriores. Los resultados muestran, en cuanto a tiempos previos a la pandemia, escasa experiencia estudiantil en el manejo de espacios virtuales con fines educativos y bajo porcentaje de actividades interactivas. En cuanto a los tiempos de pandemia, se encontró peor calificación en la organización propia que, por ejemplo, en la comprensión, acompañamiento institucional y vínculo con docentes. Finalmente, se presentan reflexiones acerca de la relevancia de estos datos para pensar el contexto de post-pandemia.

Palabras clave: Ingreso universitario – experiencias – estudiantes – forzosa virtualización – TIC – EVEA

Analysis of Psychology students' experiences about online environments classes in pandemic times to think about the post-pandemic period.

Abstract

¹ IRICE-CONICET/UNR. E-mail: borgobello@irice-conicet.gov.ar

² IRICE-CONICET/UNR

³ IRICE-CONICET/UNR

⁴ UNR

⁵ CONICET-UNR

⁶ IRICE-CONICET/UNR

This study focused on analyzing different problems related to university admission during pandemic times in a Faculty of Psychology of a public university in Argentina. The data collection was carried out through a questionnaire with open and closed questions about self-organization, understanding of activities and concepts, institutional support and relationship with teachers, among others. The sample consisted of 316 first and second year students of the Faculty-case. Subsequently, a focus group was organized consisting of four teaching assistant students with whom we reflected on the previous data. The results show, in terms of times prior to the pandemic, little student experience in managing virtual spaces for educational purposes and a low percentage of interactive activities. As for the times of the pandemic, a worse rating was found in the organization itself than, for example, in understanding, institutional support and relationship with teachers. Finally, reflections are presented on the relevance of these data to think about the post-pandemic context.

Keywords: University admission – experiences – students – forced virtualization – ICT – VLE

INTRODUCCIÓN

El ingreso a la universidad se encontró con nuevos desafíos a partir de la forzosa virtualización a causa de la pandemia por COVID-19. En ese contexto, revisten particular relevancia las problemáticas relativas al ingreso al nivel universitario que fueron objeto de estudio de numerosas investigaciones previas a la pandemia (e.g. Ezcurra, 2011; Johnston, 2013). Se considera al primer año como crítico en la construcción de la trayectoria académica de cada estudiante en años posteriores (Ezcurra, 2011; Pogré, et al., 2018; Silva Laya, 2011; Pierella, 2018). En esa línea, se señala la necesidad de superar enfoques centrados en el estudiantado como responsable de sus propios fracasos, para atender a los condicionantes políticos, institucionales, pedagógicos y curriculares. Asimismo, Pierella et al. (2020) aseguran que uno de los principales desafíos relacionados

con el ingreso a la universidad es considerar al primer año como un ciclo con características específicas y diferenciales. En consonancia, Maluenda et al. (2021) entienden que el abandono universitario es producto de múltiples variables que interaccionan entre sí, entre ellas, variables académicas, motivacionales, sociales y afectivas.

Santos Sharpe (2020) analizó la experiencia estudiantil de jóvenes que habían discontinuado sus estudios en la universidad en cuatro carreras de distintas Facultades con índices de abandono elevado. Entre las causas de discontinuidad se halló que las características de la cursada generaron desencanto. Otros ejes destacados giraban en torno a la relación con la dimensión temporal y la ubicación geográfica ante la necesidad de ir a la Facultad, a veces más de una vez por día. Como conclusión, expresó la importancia de las dinámicas de sociabilidad e interacción

entre estudiantes y docentes, y su relación con las identidades disciplinares, de género y de clase, destacando a la vez los diferentes modos de pertenencia, o la falta de ellos, que intervienen en la continuidad o discontinuidad en los estudios.

Desde estas perspectivas, los equipos docentes de primer año representan un referente clave en el proceso de afiliación institucional del claustro estudiantil en la universidad, siendo de suma importancia la revisión de las condiciones y características en las que se llevan a cabo las actividades de enseñanza (Mariani et al., 2019; Pierella et al., 2020; Pogré, et al., 2018) como así también la necesidad de construir y profundizar espacios de articulación al interior del propio ciclo y con el nivel anterior. Coulon (1995, como se citó en Casco, 2009, p.236) agrupó estas ideas en el concepto de *afiliación*, entendido como aquello relativo al dominio por parte de estudiantes de las reglas institucionales que deben ser enseñadas al grupo de ingresantes.

Por su parte, Maluenda et al. (2021) observaron que un predictor importante del abandono estudiantil en tiempos de pandemia estuvo relacionado con el compromiso académico y con las expectativas del propio desempeño. Señalaron que, si bien el rendimiento académico previo al ingreso es el factor más relacionado con el abandono, otro posible predictor podría ser el apoyo de pares estudiantes. En relación con la expectativa de desempeño, se destaca que el nivel de interés por los estudios cursados, de participación, de

esfuerzo intelectual, así como el grado de apoyo percibido del entorno inmediato para mantener un buen desempeño de cada estudiante.

Específicamente en tiempos de forzosa virtualización, momento que aborda retrospectivamente el presente estudio, se ha señalado en múltiples ocasiones el problema relativo a contar con dispositivos y conectividad adecuada para el seguimiento de las actividades académicas (e.g. Bullón, 2020; Iriarte et al., 2020). En el caso del relevamiento realizado por Maluenda et al. (2021), ni la calidad ni el dominio de herramientas informáticas fueron aspectos significativos en ninguna de las variables dependientes del estudio sobre abandono.

Bullón (2020) señaló que la implementación de la enseñanza durante el primer año de pandemia fue acelerada quedando pendiente en numerosas oportunidades la adaptación de las metodologías didácticas a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA). Los primeros pasos hacia la virtualización forzosa fueron exitosos teniendo en cuenta que el conjunto de docentes de nivel universitario no estaba habituado al trabajo en modalidad virtual. Sin embargo, cabe señalar algunos datos recogidos por Martín et al. (2020) para pensar el panorama en el que tuvieron lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las universidades argentinas durante la pandemia. Si bien la totalidad de docentes de una universidad pública encuestados disponían de

conexión a internet, un 10% no disponía de modem banda ancha y un 30% no tenía conexión a internet de buena calidad que permitiera interactuar por videoconferencia – considerando que fue la forma de interacción más elegida. En cuanto a la adaptación de los contenidos para la modalidad virtual, solo el 22% declaró haberlos adaptado para la nueva modalidad.

En consonancia, Bullón (2020) afirmó que la metodología didáctica adaptada a la educación virtual requiere del desarrollo de aulas interactivas que fomenten la participación autónoma estudiantil, siendo un requerimiento necesario para un efectivo proceso de migración a los EVEA. Para esto, es necesario que el equipo docente disponga de habilidades técnicas para el uso de TIC (tecnologías de la información y la comunicación), las cuales permiten ubicar a cada estudiante en un lugar activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En concordancia con esto, Martín et al. (2020) sostuvieron que tanto estudiantes como docentes deberían haber reconstruido los modelos tradicionales posibilitando roles más participativos durante la emergencia. Esto hubiera dado lugar a cambios positivos y perdurables en la educación.

Durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), la complejidad del ámbito educativo superior se potenció y cada docente se enfrentó al reto de adaptar su rol académico y de formación. Es así que Sanabria (2020) indagó de qué maneras el cuerpo

docente posibilitó el desarrollo de pensamiento crítico, creativo, reflexivo y con habilidades metacognitivas, que favoreciera el “aprender a aprender” utilizando EVEA.

Iriarte et al. (2020) plantearon que, en el inicio de la situación de emergencia, la mayoría de las cátedras en su esfuerzo por generar una cursada exitosa, multiplicaron los canales de comunicación entre docentes y estudiantes, sobrecargando la labor docente y dificultando la comunicación con sus estudiantes. A modo de ejemplo, se abrieron cuentas nuevas de correo electrónico, se crearon grupos de WhatsApp, chats, se generaron foros, se usó mensajería interna de los campus, entre otros. Asimismo, destacaron las problemáticas vinculadas a la indefinición del tiempo y el espacio relacionados con el ámbito laboral y privado; el extrañar los ámbitos de encuentro y los lugares de sociabilidad de una universidad, visto como un empobrecimiento del intercambio.

En relación con los efectos del aislamiento social, Pedró (2020) sostuvo que la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana del conjunto de estudiantes, tuvo consecuencias. El aislamiento asociado al confinamiento generó efectos en el equilibrio socioemocional dejando huellas, en particular en estudiantes con dificultades vinculares preexistentes.

En la actualidad y como consecuencia de la forzosa virtualización, habitualmente las cátedras de las universidades públicas trabajan

con TIC, tendencia que de por sí venía en aumento en los últimos años previos a 2020 (Borgobello et al., 2017; Borgobello y Espinosa, 2021). Tal como sostienen Iriarte et al. (2020), antes de la pandemia, se limitaba el uso del campus virtual como sustitución de las fotocopiadoras pese a los esfuerzos institucionales para ampliar sus funciones hacia formatos más interactivos. A pesar de los cambios, durante la pandemia, gran parte de la comunidad educativa comprendió escasamente la necesidad de virtualización en educación, utilizando de manera acotada los recursos de las aulas virtuales, generando así una mera sustitución de la presencia en las aulas físicas por una presencia virtual en las pantallas. De esta manera, siguieron ampliamente ignoradas las potencialidades de los EVEA utilizados sólo como repositorios de documentos o como medio para tomar exámenes y poner una nota.

Juárez y Ojeda (2021) analizaron las razones de la escasa participación de un grupo de estudiantes durante encuentros sincrónicos virtuales con sus docentes. Observaron que el equipo docente no se encontraba familiarizado con la enseñanza virtual, por lo que se resolvió institucionalmente generar espacios de formación. Se analizó que la participación activa dependía de factores de tipo afectivo, cognitivo, moral y técnico.

Desde el objetivo de analizar las experiencias de cursado de estudiantes de los primeros años de una Carrera de Psicología durante el ASPO, en la presente investigación

se estudiaron datos académicos y de cursado en tiempos de virtualización forzosa; valoraciones y reacciones emocionales a las experiencias de cursado, respecto a los vínculos con pares y docentes y de la modalidad virtual en enseñanza remota de emergencia; y sentimientos y sensaciones generales de esos tiempos. Tras un año de la toma de datos iniciales a través de un cuestionario aplicado a estudiantes de primero y segundo año, se realizó un grupo focal con Auxiliares de docencia de esos mismos años de cursado para una primera interpretación de los resultados obtenidos. Estos análisis cobran actualidad en tiempos en los que la hibridación y virtualización de espacios en el nivel universitario se sigue consolidando y el rol docente se continúa repensando. Los datos muestran visiones estudiantiles que pueden ayudar en esa construcción de cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

MÉTODO

Posicionamiento Teórico-Methodológico

El presente estudio se basa en una lógica de investigación complejo-dialéctica que parte de concebir al mundo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento (Achilli, 2005). Por ello, en un diseño multimétodo, se buscó combinar métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas de recolección y análisis de datos, maximizando así las ventajas y proporcionando un análisis complejo en temas sociales (Osorio y Castro, 2021) que permitieron abordajes diversos y

sucesivos del fenómeno en estudio: las experiencias estudiantiles de cursado en tiempos de pandemia.

Materiales y Procedimientos

El presente estudio parte de un proyecto más amplio que se centró en analizar la problemática del ingreso a la universidad en tiempos de pandemia. La construcción de datos para este artículo en particular incluyó dos etapas. La primera fase fue la aplicación en 2020 de un cuestionario a estudiantes de primero y segundo año de una Facultad de Psicología pública argentina. La segunda fase implicó la organización de un grupo focal (GF) en 2021 con cuatro auxiliares de docencia con quienes se discutieron los datos provenientes de la primera fase.

El primer instrumento aplicado fue un cuestionario que incluía datos sociodemográficos tales como género; lugar en el que culminó la formación media; residencia durante el ASPO; personas convivientes; cuidado de familiares; trabajo; dispositivos y conectividad. Las preguntas del cuestionario fueron definidas luego de dos instancias de pruebas piloto realizadas con estudiantes de distintas carreras de la propia universidad. Se

indagaron datos académicos y de cursado durante el ASPO; valoraciones en escala de organización propia, comprensión, acompañamiento institucional y vínculo con docentes, descripción de aspectos positivos y negativos del uso de espacios virtuales y aspectos socioemocionales. La segunda fase requirió la elaboración de una presentación que sintetizara los resultados del cuestionario y que sirvió como estímulo a las discusiones del grupo focal.

Participantes

La muestra inicial estuvo construida por disponibilidad y contó con 316 estudiantes de primer año ($n = 136$, 43%) y de segundo año ($n = 180$, 57%) de Psicología. Se identificaron 273 personas con el género femenino (86%) y 43 con el masculino (14%).

La media de edad fue de 21,8 años ($\sigma 7,6$) para primer año y de 21,69 para segundo ($\sigma 5,7$), es decir, la media de edad de primer año fue más alta que la de segundo. Un total de 96 estudiantes (30,4%) superaban los 20 años (edad teórica de cursado de los primeros años de la Carrera en trayectorias ideales), 27 personas (8,5%) superaban los 30 años (ver Tabla 1).

Tabla 1

Datos de la muestra

Variables	Categorías	Año de cursado			
		Primero		Segundo	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Género	<i>Fem</i>	117	86	19	14
	<i>Masc</i>	156	86	24	13,3
Lugar en el que terminó el secundario	<i>Ciudad</i>	60	44,1	76	55,9
	<i>Otra localidad</i>	65	36,1	115	63,9
Residencia ASPO*	<i>Ciudad</i>	68	50	76	42,2
	<i>Otra localidad</i>	68	50	104	57,8
Vive con ^a	<i>Padre/madre</i>	102	75	143	79,4
	<i>Pareja</i>	19	14	19	10,6
	<i>Hijo/a/s</i>	10	7,4	7	3,9
	<i>Sola/o</i>	5	3,7	6	3,3
Cuidado de familiares ^a	<i>Mayores</i>	9	6,6	15	8,3
	<i>Menores</i>	9	6,6	7	3,9
	<i>Otras</i>	4	2,9	5	3
Trabajo	<i>En casa</i>	15	11	23	12,8
	<i>Fuera casa</i>	13	9,6	14	7,8
	<i>Ambos^b</i>	8	5,9	12	6,7
	<i>No trabaja</i>	100	73,5	131	72,8
Calidad de internet en su residencia	<i>Buena</i>	47	34,6	65	36,1
	<i>Con problemas</i>	73	53,7	95	52,8
	<i>Sin conexión</i>	16	11,8	20	11,1
Total		136	100	180	100

Notas. Los porcentajes se relacionan con cada año de cursado, considerándose en esta tabla 136 de primer año y 180 de segundo que representan el 100% en los datos de las columnas correspondientes a porcentajes. *ASPO = Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. (a) datos no excluyentes. (b) Ambos = Trabaja tanto en su casa como fuera

Se destaca entre las características de la muestra que el porcentaje relativo de estudiantes de segundo año que terminaron el secundario en lugares diferentes a la ciudad en la que se encontraba la universidad fue mayor proporcionalmente que el de primero (ver Tabla 1). Mientras que la misma cantidad de

estudiantes de primero vivieron el ASPO en la ciudad, del grupo de segundo, cerca del 58% lo hizo en otros lugares y algo más del 42% en la ciudad. La gran mayoría de estudiantes vivían con sus padres y madres. Solo diez personas en primero (7%) y siete en segundo (4%) vivían con hijos o hijas. Únicamente cinco (4%) de

primero y seis (3%) de segundo declararon vivir solos o solas. Un total de 22 personas de primero (16%) y 25 de segundo (14%) tenían familiares a su cuidado. El 27% (n = 36) de estudiantes de primero y el 27% (n = 49) de segundo trabajaban además de estudiar durante el ASPO.

En cuanto a la calidad de conexión a internet, solo el 36% (n = 112) de la muestra tenían internet de buena calidad, mientras que el resto o bien no tenían conexión o bien tenían problemas con la misma.

Luego de la aplicación del cuestionario y del análisis de los datos obtenidos, se constituyó una segunda muestra integrada por cuatro estudiantes auxiliares de docencia de primero y segundo año con quienes se discutieron los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario en un grupo focal. La razón por la que se convocó a auxiliares de docencia radicó en que conservan la visión estudiantil, dado que son aún estudiantes de grado, pero tienen a la vez la perspectiva docente, ya que colaboran en las cátedras en las que participan (Borgobello y Peralta, 2011; Borgobello et al., 2010).

La selección de este grupo de participantes se realizó por disponibilidad a partir de contactar a docentes de cátedras de primero y segundo año que solicitaron colaboración a sus auxiliares estudiantes para el presente estudio. Se envió a cada estudiante un correo electrónico explicando las características de la investigación y se solicitó información sobre días y horarios para la

constitución del grupo focal. El grupo quedó constituido a partir de las posibilidades de coordinación de horarios atendiendo a que hubiera presentes auxiliares tanto de primer año como de segundo.

Análisis de Datos

El análisis de los datos fue diverso en función del tipo de instrumento y tipo de indagación.

En relación con el primer grupo de datos obtenidos con el cuestionario, se hizo un análisis estadístico descriptivo de las siguientes variables en función de comparar ambas submuestras (primero y segundo año): cantidad de materias que cursaban y recursaban, conocimiento de al menos una persona del claustro docente o estudiantil y experiencia previa con aulas virtuales.

Por las características de la muestra y de las preguntas, para comparar los datos de primero y segundo año se utilizó Chi-cuadrado (X^2) en las respuestas dicotómicas y prueba no paramétrica de Mann-Whitney en las respuestas escalares. Adicionalmente, se obtuvieron medias de las escalas ordinales (si bien se reconoce que este procedimiento es técnicamente inadecuado, se hizo para mostrar una síntesis general de esos datos y poder presentarlo así en el grupo focal).

En cuanto a las valoraciones tomadas a partir de las escalas que se incluían en el cuestionario: organización propia, comprensión, acompañamiento institucional y vínculo con docentes, se realizó estadística

inferencial además de descriptiva. De estas preguntas escalares se midió la confiabilidad, resultando un alfa de Cronbach general de 0,793 (si se elimina un elemento 0,701; 0,7019; 0,720 y 0,812).

En cuanto a las últimas preguntas abiertas del cuestionario relativas a los aspectos positivos y negativos de la modalidad virtual, la valoración de la relación con pares y docentes y cómo se sintieron durante la primera etapa del ASPO, se realizó análisis de contenido cualitativo (Marradi, et al., 2007). Finalmente, los datos construidos a partir del grupo focal fueron analizados con el mismo método.

El procedimiento de análisis cualitativo de las respuestas abiertas del cuestionario incluyó la lectura individual de dos investigadoras independientes que fueron describiendo las respuestas obtenidas, para luego ser discutidas y ajustadas en sucesivos consensos. Los programas utilizados se comprenden dentro del paquete de oficina: hoja de cálculo y procesador de textos. En cuanto al procedimiento de análisis de las intervenciones en el grupo focal, se hizo una descripción de las narraciones presentadas a partir del análisis de datos inicial de los resultados del cuestionario. Por esta razón, se presentan los resultados de esta indagación a continuación de las gráficas y análisis presentados en el momento de la entrevista grupal.

Consideraciones Éticas

El cuestionario incluía un consentimiento informado que detallaba los objetivos del estudio, el equipo de investigación y un modo de contacto para preguntas sobre el instrumento o sobre la indagación en curso. Solo se analizaron las respuestas de las personas que aceptaron participar del estudio. En cuanto al Grupo Focal, dado que el mismo fue realizado en forma virtual, se enviaron correos electrónicos con los datos de la investigación y se recibió como respuesta la aceptación explícita para la participación en el estudio. Se siguieron los protocolos de ética vigentes en la institución-caso, aclarándose los propósitos de la investigación y que los resultados serían difundidos respetando el anonimato de quienes participaran del mismo.

RESULTADOS

Datos Académicos y de Cursado en ASPO

Los primeros dos años de la Carrera requieren el cursado de cinco materias anuales respectivamente. Según los datos obtenidos (Tabla 2), en primer año, 15 personas (11%) y en segundo, 44 (24%) cursaban cuatro materias o menos al momento de responder, mientras que 121 (89%) de primero y 136 (76%) de segundo cursaban cinco o más materias.

Como puede observarse en la Tabla 2, proporcionalmente, un número mayor de estudiantes de segundo año que de primero cursaba materias. A nivel descriptivo, el número de estudiantes de segundo que conocía

al menos a una persona del claustro docente o estudiantil era mayor al compararse con estudiantes de primero, siendo estas diferencias significativas a la prueba de Chi-

cuadrado ($X^2=27,358$; $p=.001$ respecto a docentes y $X^2=31,394$; $p=.001$ respecto a estudiantes).

Tabla 2

Datos sobre características y experiencias de cursado

Variables	Categorías	Año de cursado			
		Primero		Segundo	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Cantidad de materias que cursa	<i>Ninguna</i>	1	0,7	0	0
	<i>1</i>	1	0,7	1	0,6
	<i>2</i>	4	2,9	4	2,2
	<i>3</i>	6	4,4	19	10,6
	<i>4</i>	3	2,2	20	11,1
	<i>5</i>	113	83,1	125	69,4
	<i>>5</i>	8	5,9	11	6,1
Recursa	<i>Sí</i>	22	16,2	54	30
	<i>No</i>	107	78,7	124	68,9
	<i>NR</i>	7	5,1	2	1,1
Conocía al menos a un/a	<i>Docente</i>	22	16,2	79	43,9
	<i>Compañero/a</i>	73	53,7	149	82,8
Había usado aula virtual	<i>Solo materiales</i>	15	11	49	27,2
	<i>Interacción</i>	14	10,3	5	2,8
	<i>No</i>	107	78,7	126	70
Total		136	100	180	100

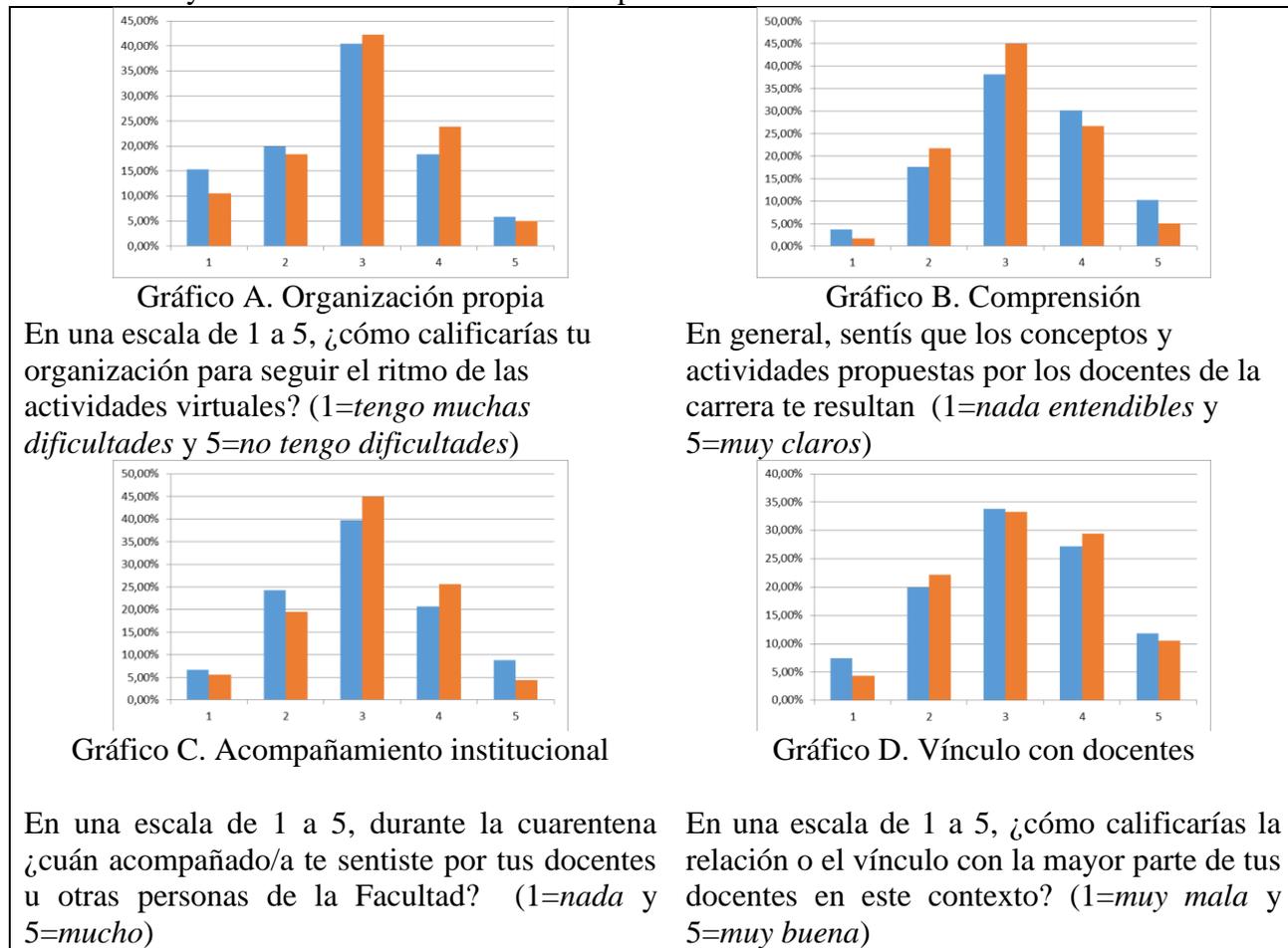
Nota. NR = no respondió a esa pregunta.

En cuanto al uso de espacios virtuales previo a la pandemia (Tabla 2), la mayoría de las respuestas indica que no tenían experiencia. Cabe destacar que la mayor parte de quienes cursaban segundo año mostraron un uso del espacio virtual como repositorio de materiales, siendo escaso el uso de la plataforma para actividades interactivas en el nivel universitario antes de la forzosa virtualización de la actividad académica.

Tal como puede advertirse en la Figura 1, se encontraron diferencias a nivel descriptivo entre las respuestas de estudiantes de primero y de segundo año en cuanto a la *organización propia*, a la *comprensión* de conceptos y actividades propuestas por el conjunto de docentes, *al acompañamiento institucional* y al *vínculo con docentes*, cabe destacar que las mismas no fueron significativas a nivel estadístico con la prueba de Mann-Whitney.

Valoraciones y Reacciones Emocionales a las Experiencias de Cursado

Figura 1. Panel de gráficos con las respuestas escalares
Valoraciones y reacciones emocionales a las experiencias de cursado



Notas: Las barras de la izquierda (azul) corresponden a datos de primer año mientras que las barras de la derecha (naranja) corresponden a datos de segundo año.

En las respuestas a las preguntas escalares de estudiantes de primer año se marcaron más extremos que en las de segundo. Por tanto, en las cuatro escalas las marcas de primero superan en porcentaje relativo a las marcas de segundo en los extremos tanto positivo como negativo, es decir, en 1 y en 5 (Figura 1).

Como puede observarse en la Figura 1, la mayor parte de las respuestas se situó en el punto medio o neutro. Al agrupar las

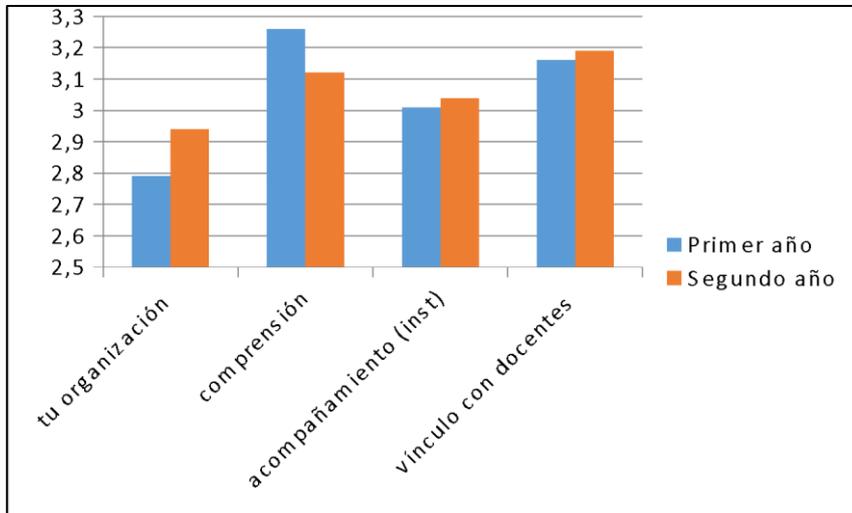
respuestas negativas (1 y 2) de ambas submuestras, se halló la mayor acumulación en *organización propia*. Mientras que al reunir las respuestas positivas (4 y 5), se encontró la mayor acumulación en *vínculo con docentes*.

Si bien, como se dijo, técnicamente no corresponde obtener medias de escalas ordinales, las mismas muestran una síntesis general de los datos que resulta interesante para observar que, por ejemplo, solo en la escala relativa a la *comprensión* de actividades

y conceptos, el conjunto de estudiantes de primer año superó en media al conjunto de estudiantes de segundo año. La media más alta

para estudiantes de segundo año se presentó en *vínculo con docentes* (Figura 2).

Figura 2. Síntesis de las respuestas escalares presentada en el grupo focal



En cuanto a este gráfico, en el grupo focal (GF) de auxiliares de cátedra se dio una explicación posible a las diferencias encontradas entre primer año y segundo sobre la *comprensión*, se dijo que podría deberse a que “*primer año es como muy introductorio y segundo año es un cambio muy brusco al tipo de materias porque ya te metés de lleno en las troncales*” (A2C). Sin embargo, específicamente en relación a los tiempos de pandemia, se dijo que: “*A todos nos pasó, el cambio de la presencialidad a la virtualidad fue un choque y cuesta asimilar los contenidos de otra manera hasta que te adaptás. Puede que tenga que ver con eso el resultado*” (A2S).

En relación con la *organización*, en el GF hubo discrepancias. Por un lado, más allá de la especificidad de los tiempos de virtualización, uno de los Auxiliares dijo: “*Siento que en un primer año con respecto a*

segundo hubo una mejora en la organización, mi experiencia se condice” (A2C). Sin embargo, en respuesta a lo anterior, otra de las Auxiliares mencionó que “*para mí no hubo un cambio de primero a segundo, el cambio sí estuvo en la virtualidad y en que no tenía clases y yo estaba como qué hago con estos textos, está todo bien, sí, lo leo, lo leo, lo leo, pero no lo entiendo*” (A2V), expresando la sensación de soledad en tiempos de virtualización forzosa. Estas dos visiones divergentes pueden deberse a las diferencias entre edades y momentos del cursado ya que el primer Auxiliar tenía más experiencia de cursado que la segunda.

En cuanto al *acompañamiento y vínculo con docentes*, a partir de los datos, el GF tendió a marcar las diferencias entre 2020 y 2021 ya que las diferencias descriptivas entre primero y segundo eran escasas. Una de las Auxiliares

dijo que *“Con respecto al acompañamiento y al vínculo creo que este año se reforzó muchísimo, se incrementó mucho”* (A2G), refiriéndose a la tarea docente en 2021, año en el que se dio continuidad a la virtualización forzosa en Facultad-caso. Esta idea fue completada por otra Auxiliar que manifestó que *“El año pasado [2020] no hubo clases, empezamos muy tarde, las clases eran subir algún Power Point como mucho y, hasta por ahí nomás, no había acompañamiento, los estudiantes en las cátedras nos hicieron saber eso y yo como estudiante también lo sentí. El vínculo con los docentes era muy distante, el año pasado cursaba materias y no conocía los nombres de mis docentes”* (A2D).

A partir de la experiencia previa al cursado completamente virtual, una de las Auxiliares destacó los modos de fortalecimiento del vínculo docente en tiempos previos a la pandemia: *“A diferencia a los años sin pandemia, creo que el vínculo estaba en momentos como quedarse en el aula después de clases dialogando sobre algo o encontrarte en el bar y consultarle y quedarse charlando, pero no era un acompañamiento”* (A2G). Añade que el acompañamiento virtual, brinda posibilidades *“de encontrarnos con otros medios, un mensaje en WhatsApp o un mail o dejar un mensaje en comunidades y que te puedan responder era lo que se hacía sentir como un acompañamiento”* (A2G), marcando la necesidad de respuesta de quienes ejercen el rol docente.

Valoración de los Vínculos con Pares y Docentes

En cuanto a la pregunta *“¿Por qué calificarías así la relación con tus docentes?”* del cuestionario, refiriéndose a la última de las preguntas escalares, las respuestas requerían una narración por parte de quienes respondían.

En el análisis de contenido, se destacaron como calificativos positivos la predisposición a la ayuda, el acompañamiento, la capacidad de adaptación y la empatía. Asimismo, se valoraron los encuentros sincrónicos de clases y consultas ya que estas prácticas no se dieron en todas las cátedras o instancias de enseñanza. Como aspectos negativos, se mencionaron la imposibilidad de conocer el rostro y la voz de un número importante de sus docentes y la falta de respuestas ante consultas.

Un aspecto negativo, aunque relacionado con una valoración positiva, fue la dificultad para entablar vínculos interpersonales a través de medios digitales. Es decir, valoraban los encuentros para intercambios sincrónicos, aunque mencionaban que se presentaba como compleja la posibilidad de construir vínculos a través de las pantallas. Además, se destacó por su frecuente aparición entre las respuestas, la equivalencia establecida por estudiantes en relación a “dar clases” y generar encuentros sincrónicos, dejando entrever que el único trabajo pedagógico de relevancia era cuando se organizaban encuentros en los que una figura docente hablara.

Ante la pregunta abierta *“¿Cómo definirías la relación con tus compañeras/os?”*,

apareció reiteradamente en las respuestas la calificación de la relación entre pares como buena, muy buena o excelente. El conjunto de estudiantes destacó la importancia de la ayuda y el apoyo mutuo. De manera más enfática que en relación con la calificación del vínculo con sus docentes, mencionaron que la relación entre pares brindó un marco de acompañamiento, empatía y colaboración.

En cuanto a las respuestas de estudiantes de primer año, si bien predominó la descripción satisfactoria respecto de la relación entre pares, hubo numerosas respuestas en las que se marcó que la relación era buena o muy buena, pero que se reducía a intercambios académicos en pos de la realización de la presentación de trabajos o la circulación de información. Puede leerse, además, cierta carencia en las relaciones sociales y afectivas ya que cabe recordar que casi la mitad de la submuestra de primero no conocía personalmente a sus pares (véase en la Tabla 1). Una estudiante expresó así las limitaciones en las relaciones interpersonales: *“Sólo conozco a los que me asignan para trabajar en grupo. Tenemos buena relación y se puede trabajar, pero el vínculo no pasa de eso. Nos limitamos a hacer el trabajo”* (E1603, 1er año). Otros ejemplos que ilustran esta respuesta son: *“Normal, no nos conocemos mucho”* (E1578, 1er año); *“No hay mucha relación ya que con la mayoría no pudimos vernos, pero nos ayudamos entre todos a estar al día con las lecturas, a que todos reciban los comunicados de las cátedras, etc.”* (E1585, 1er

año); o *“No conozco a ningunx personalmente, pero dentro de todo bien”* (E2606, 1er año).

En el GF hubo coincidencia en cuanto a que quienes comenzaron en tiempos de virtualización forzosa perdieron la posibilidad de establecer lazos vinculares con pares que son fundamentales en el cursado, al punto de sostener la permanencia en la universidad. Como ejemplo, un Auxiliar manifiesta que *“se pierde algo que es un costo muy alto y es a la hora de forjar vínculos en la Facultad. Con mis amigos siempre nos decimos que nos salvamos de dejar la Carrera en cierta forma cuando teníamos frustraciones porque teníamos un grupo armado, amistad, nos íbamos tironeando entre nosotros”* (A2C).

Mientras que en las respuestas al cuestionario la relación con sus docentes se manifestó como preponderantemente negativa, hubo una mirada algo más positiva del GF hacia el cuerpo docente: *“en virtualidad el vínculo con los docentes es más cercano que en la presencialidad porque tenés acceso a la comunicación por distintos medios y en la presencialidad o vas y lo ves ahí en la Facultad en el horario que te toca o en la consulta y ni por mail era tan común. Siento que en la virtualidad el vínculo con docentes es más cercano”* (A2S).

Aspectos Positivos y Negativos de la Modalidad Virtual en Enseñanza Remota de Emergencia

En estos aspectos no se hallaron diferencias relevantes entre estudiantes de

primero y de segundo año, por lo que se describirán en conjunto ambas submuestras.

En las respuestas al cuestionario en cuanto a los aspectos positivos y negativos que encontraron en la modalidad virtual, cabe destacar que las referidas a los aspectos positivos fueron menos extensas (sumando 4257 palabras en total, un promedio cercano a 13 palabras por estudiante) que las vinculadas con aspectos negativos (sumando 6185, un promedio aproximado a 20 palabras por estudiante). De este dato puede deducirse que se habrían visto con más motivación para responder acerca de lo negativo en comparación con lo positivo o, al menos, habrían tenido más que decir al respecto.

En relación con los aspectos *positivos* de la virtualización es posible categorizarlos en *pedagógicos* y *extra-pedagógicos*. En cuanto a los aspectos positivos vinculados a las estrategias de enseñanza, se destacó la posibilidad de volver sobre los materiales didácticos producidos por docentes y la facilidad en el acceso ordenado al material de estudio: “*Puedo manejarme a mis propios tiempos y volver a revisar contenidos que no entendí*” (E1581, 1er año); “*Podés ver el material cuando quieras y si, por ejemplo, no escuchaste algo, lo podés volver a ver en los videos*” (E1648, 1er año); “*Que los materiales son accesibles y todos en orden*” (E1763, 2do año); “*Que las clases estén escritas y/o en video y se pueda llegar a ellas todo el tiempo*” (E2103, 2do año).

Los aspectos *positivos extra-pedagógicos* mencionados fueron el ahorro de tiempo y dinero dado que no tenían que desplazarse hasta la Facultad para participar de las clases y la comodidad de organizar los tiempos desde el hogar: “*No tener que trasladarme hasta la Facultad, ahorro de gastos*” (E1574, 1er año); “*Puedo organizar mis tiempos a mi manera*” (E1887, 1er año).

Cabe señalar que hubo varias respuestas en las que se decía no poder rescatar ningún aspecto positivo en esta modalidad tanto en estudiantes de primero como en estudiantes de segundo año. Como ejemplo de ello, en 30 respuestas (cerca del 10% de la muestra) directamente escriben “*Ninguno*”. También se leen expresiones en las que se rescata *algo* positivo, pero que es *solo* eso: “*Solo la comodidad de estar en mi casa*” (E2062, 2do año). En este sentido, se vislumbra que la valoración de los aspectos positivos se establece con mayor reticencia y, en numerosos casos, aclarando que son nulos o escasos en comparación con los aspectos negativos.

Se destaca entre las respuestas vinculadas a los aspectos *negativos* aquello que atañe a las relaciones interpersonales, ponderando la *ausencia o escasez de fluidez* en los diálogos e intercambios, estando más presentes este tipo de respuestas en estudiantes de primer año: “*Odio no poder tener un intercambio fluido con les profes. En este contexto activás tu micro y se arma un despelote [desorden] en los sonidos*” (E2617,

1er año); “(...) se pierde muchísimo al hacerlo de manera virtual, (...) el intercambio con el docente y compañeros de manera presencial y fluida es elemental para una verdadera incorporación de los contenidos, de esta manera funciona más como un mero hecho informativo el tomar las clases” (E2536, 2do año).

En numerosas respuestas, tal como la última citada, se *compara* la enseñanza presencial con la modalidad virtual, marcando que lo virtual *no reemplaza lo presencial*. Subyace en estas respuestas la afirmación de que en la enseñanza compartida en un mismo espacio físico habría un plus que se pierde en modalidades virtuales. Una estudiante describe: “La falta de humanidad, es decir, el contacto cercano del cara a cara y la no inmediatez de las respuestas” (E1658, 2do año), otra estudiante dice: “Creo que al ser el primer año de la carrera, los modos de vinculación son aún más necesarios. Se necesita un vínculo más genuino. Al empezar algo desconocido encuentro super esencial el acompañamiento que nos puedan brindar todos los miembros de la universidad, acompañamiento que la modalidad virtual no permite. De esta manera, creo yo, unx no llega a dimensionar la vida universitaria y todo lo que ella implica” (E1677, 1er año).

En algunas respuestas se mencionan problemas de *conectividad*: “Hay veces que anda mal la conexión y las clases se dificultan” (E1638, 1er año) o dificultades con los dispositivos: “No tenía PC” (E1645, 1er año);

“Tenemos que estar continuamente con nuestros [teléfonos] celulares para hacer las actividades o encuentros y eso puede llegar a ser incómodo” (E1620, 1er año).

A pesar de que en lo relativo a este aspecto, las respuestas de primer año son más contundentes que las de segundo, en ambas submuestras se mencionaron dificultades relativas a la conformación de *hábitos* de estudio, problemas de *motivación* e *incertidumbre*: “Me cuesta poder agarrar hábito de estudio de esta manera” (E1647, 1er año); “Falta de organización, pérdida de motivación, me cuesta mucho estar al día” (E2606, 1er año); “(...) No hay motivación, no hay seguridad de para qué estamos cursando. (...) no sabemos cómo vamos a regularizar las materias y, de haber promoción, cómo lo vamos a hacer” (E1643, 2do año). En la respuesta de esta estudiante de segundo año se advierte cierta preocupación vinculada a la experiencia estudiantil previa.

En numerosas respuestas se menciona como problemática la *organización* de actividades, materiales y evaluaciones por parte de las cátedras: “Mucha recarga de lectura que, a veces, no llegan a explicarla toda” (E1649, 2do año); “(...) la incertidumbre con respecto a las evaluaciones, que los profesores avancen mucho más rápido de lo que lo harían de forma presencial” (E300, 2do año); “Los estudiantes no logramos seguir la materia ya que se va a un ritmo demasiado rápido” (E1643, 2do año). Este tipo

de consideraciones son más frecuentes en respuestas de estudiantes de segundo año.

Entre las personas que contaban con experiencia en trabajo con aulas virtuales en tiempos previos a la pandemia, se destacó que todas tenían entre 19 y 50 años, de lo que se desprende que podrían haber tenido experiencia de cursado universitario previo. En algunas respuestas se mencionó la necesidad de preparación docente para llevar adelante el trabajo virtualizado como así también la importancia de la organización. Una estudiante mencionó *“que el equipo docente no está preparado para afrontar una modalidad virtual (falta de recursos y tiempo)”* (E1675, 2do año); o *“falta de orden en algunas materias (...)”* (E1763, 1er año). Se mencionaron también problemas de conectividad del profesorado: *“Muchas veces las clases se cortan”* (E2067, 2do año). Cabe destacar que la única respuesta en la que se dice no encontrar dificultades en el cursado virtual se encuentra en este grupo y, si bien es ingenuo en la Carrera de Psicología, tenía 26 años y escribió: *“No encuentro aspectos negativos”* (E1999, 1er año).

A pesar de que las respuestas encontradas en este grupo describen las mismas problemáticas negativas mencionadas con anterioridad, en este conjunto de respuestas se destaca la valoración humana en términos de *añoranza* de experiencias vividas en el año anterior más que en términos de imposibilidad. En este sentido, se menciona con frecuencia la necesidad de encuentro

social, por ejemplo *“(...) [lo] negativo es la falta de contacto humano, el convivir con otros y el socializar constantemente con compañeros y amigos”* (E2087, 2do año); *“Extraño la Facultad, ir a cursar”* (E1707, 2do año).

En el GF, al igual que había aparecido en las manifestaciones de estudiantes en el cuestionario, se sostuvo que, dadas las condiciones edilicias y de locación de la Facultad, se pudo considerar como positivo el tema de seguridad y comodidad: *“no se chuparon el frío de la Siberia [forma en la que coloquialmente se conoce al Centro Universitario]. Capaz la inseguridad”* (A2V). Por otro lado, si bien también se destacó *“esto de que te quedan las clases grabadas, que podés volver”* (A2V); se dijo que *“antes de la pandemia se dejaba el celular grabando, le preguntabas al docente si te lo permitía, algo de esa modalidad ya se estaba gestando”* (A2G).

Asimismo, en el GF se manifestó como ganancia relativa a quienes comenzaron en tiempos de virtualidad la cuestión de los tiempos de desplazamiento, aunque se cuestionó esto dado que *“terminás, no te digo absorbido por la computadora, pero terminás de clase en clase y te das cuenta de que se hizo de noche y decís estuve todo el día acá y ni te diste cuenta. La carga horaria cambia un montón”* (A2V). Por otro lado, se planteó como “ganancia” para quienes comenzaron en tiempos de virtualidad la adaptación a algunas cuestiones del cursado sin necesidad de

separarse de los lazos afectivos propios de la familia, especialmente en relación a quienes migran a la ciudad para estudiar: “*los chicos que empezaron en virtualidad, los que eran de otros pueblos, no tuvieron que adaptarse a todo junto a la vez, vivir solo, estar en otra ciudad y tener que ir a la Facultad*” (A2S).

Sentimientos y Sensaciones

Ante la pregunta del cuestionario “En esta época de aislamiento obligatorio, ¿cómo te sentiste en general?”, un número importante de respuestas manifestaron sentir *ansiedad, angustia, estrés y desorientación*, aunque también aparecieron sensaciones de *desmotivación y soledad*. Así lo escriben estudiantes de primer año: “*Desmotivada, desanimada, triste, sola*” (E1632, 1er año); “*frustración, agotamiento, incertidumbre, soledad*” (E1608, 1er año); “*Ansiosa, preocupada por perder el año*” (E1576, 1er año).

Respecto del cursado, en primer año se manifestaron ideas de discontinuar el cursado, mientras que en segundo no aparecieron. El siguiente ejemplo ilustra esta idea con claridad: “*Me sentí un poco sola y estuve a punto de dejar la facultad porque sentía que no podía seguirle el paso*” (E1581, 1er año). También en primero manifestaron ideas relativas a un ambiente poco estructurado: “*Perdida, por no saber qué iba a pasar en ningún sentido, y también saturada porque todo era bastante caótico, tanto en la Facultad como en la sociedad misma*” (E2424, 1er año);

“*...actualmente, me siento decepcionada y harta de la situación y preocupada por mi año lectivo*” (E2607, 1er año).

En numerosos casos como en el último ejemplo, se presentaron preocupaciones en el plano académico en relación con las respuestas institucionales y de las cátedras: el no saber cómo se continuaría con las regularidades, asistencia, exámenes y entregas de trabajos. Asimismo, las preocupaciones del conjunto de estudiantes se relacionaron con el futuro, preocupación por lo que podía suceder en la evolución de la pandemia, con la salud de familiares: “*Con bastante ansiedad y miedo a lo desconocido, al no saber qué puede pasarnos tanto en salud como en economía*” (E2262, 2do año).

En cuanto a las respuestas de segundo año, además de las sensaciones de desánimo y pérdida de hábitos estructurantes ya mencionadas (“*Desganada y con desorden de horarios y hábitos*”, E2013, 2do año), aparecen sensaciones de añoranza de vivencias anteriores (“*Se extrañan las clases presenciales, pero por momentos es más fácil cursar virtualmente*”, E1774, 2do año).

Son escasas las respuestas en las que se habla de bienestar (por ejemplo: “*Bien y segura*”, E2099, 2do año). En algunos casos aparecen sentimientos positivos, aunque se los entiende como algo no universal como en el ejemplo que sigue: “*Con respecto al año académico virtual, personalmente me sentí bien, acompañada tanto por los docentes como por los estudiantes, y en mi situación no tuve*

casi ningún problema de conexión, señal o conectividad con la virtualidad. Pero me encuentro en una situación beneficiosa ya que cuento con las condiciones necesarias” (E1991, 2do año).

En general, podemos destacar que predominan de manera contundente respuestas con sentimientos y sensaciones de *malestar* y *padecimiento psíquico*. Quienes manifestaron sensaciones de bienestar, en general, se limitaron a una palabra o frases breves, mientras que quienes manifestaron sentimientos negativos se explayaron ampliamente. Sintéticamente, en las respuestas de *malestar* aparecen más argumentos, mayor descripción de qué les sucedía en el plano subjetivo, mientras que son menos frecuentes las argumentaciones en relación con los sentimientos positivos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio contó con un número importante de respuestas de estudiantes de los primeros años de cursado de Psicología. Sin embargo, la muestra se conformó por voluntad de participación y disponibilidad por lo que podría encontrarse algún sesgo en la construcción de datos dificultando la generalización de los resultados obtenidos. Asimismo, los datos fueron elaborados en momentos de virtualización forzosa, revelando información subjetiva sobre esas vivencias y, como consecuencia, dificultando la

observación de los hechos desde otros instrumentos y fuentes de datos.

Las situaciones presentadas en el artículo, como se dijo, remiten al tiempo de enseñanza remota de emergencia o virtualización forzosa de la educación superior. Las mismas permitieron reflexionar acerca del *malestar* vivenciado en la comunidad educativa y en su consecuente construcción y reconstrucción de roles. Así, es posible afirmar que los equipos docentes, durante los años de pandemia, se preguntaron acerca de qué y cómo enseñar con más frecuencia que en años anteriores (Borgobello y Espinosa, 2021). Asimismo, como puede analizarse en los datos presentados, el cuerpo estudiantil consideró las preguntas acerca de qué y cómo aprender, ya que la modalidad virtual enfrentó a nuevos desafíos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se pudo observar que un elevado porcentaje de estudiantes utilizaron las palabras “dar clases” como sinónimo de videollamada o videoconferencia. El reclamo estudiantil parece seguir siendo más sincronicidad, más exposición docente, más docentes hablando y estudiantes escuchando. Sin embargo, se considera que el desafío tendría que orientarse a generar más interactividad, más diálogo no sólo entre docentes y estudiantes sino también entre estudiantes colaborativamente, coincidiendo con lo planteado por Martín et al. (2020) e Iriarte et al. (2020).

Es así que, ante la imposibilidad de encuentros presenciales, las videollamadas fueron el recurso más utilizado y el medio de interacción habitual entre docentes y estudiantes en el desarrollo de las actividades académicas durante los años 2020 y 2021. A diferencia del estudio realizado por Maluenda et al. (2021), si bien a nivel local se contó con apoyo tecnológico y económico, la cantidad de estudiantes y la diversidad socioeconómica que compone el ingreso a la universidad pública argentina, profundizaron la brecha digital existente dificultando el cursado. Sin embargo, según se narró en este estudio, el ahorro de tiempo y de dinero en la modalidad de cursado virtual se destacó como un aspecto positivo extra-pedagógico.

Ante cualquier situación de cambio, el tiempo puede funcionar como un facilitador u obstaculizador del proceso (Mandolesi, 2018). En este sentido, la percepción estudiantil analizada ratificó el escaso porcentaje docente que pudo adaptar los contenidos a la modalidad virtual, encontrándose con limitaciones no solo temporales, sino técnicas y de conocimiento (Martín et al., 2020). En concordancia con esto, algunas investigaciones realizadas en contextos similares trabajaron aspectos sobre buenas prácticas docentes y construcción del oficio docente, concluyendo que el saber disciplinar no es suficiente ante lo que supone el rol docente y su vinculación con variables tecnopedagógicas (Borgobello et. al, 2019; Pierella et al., 2020).

En cuanto al vínculo con el equipo docente, un porcentaje alto de estudiantes lo caracterizó como dificultoso y con obstáculos, pero también ilustraron posibilidades de construcción y guía desde su rol. El acompañamiento que recibieron de parte del claustro docente y el vínculo con este, fue considerado como más positivo que la organización propia, la comprensión de los contenidos y el acompañamiento institucional. En este sentido, se ratifica lo expresado por Santos Sharpe (2020) en cuanto a la importancia de las dinámicas de sociabilidad e interacción entre estudiantes y docentes como un aspecto que interviene en la continuidad o discontinuidad en los estudios, colaborando con los procesos de afiliación (Casco, 2009). Cabe señalar que uno de los aspectos negativos que se hallaron en el presente estudio hace referencia al sentimiento de distancia en las relaciones interpersonales.

El horizonte debe seguir siendo la inclusión, la democratización y la interactividad. En este sentido, se destaca la necesidad de generar enfoques centrados en condiciones políticas e institucionales en lo que respecta al fracaso estudiantil (Pierella et al., 2020). Desde los datos y a diferencia del horizonte planteado, se pudo describir que la organización propia de cada estudiante apareció como el aspecto más negativo dentro de las respuestas escalares, centrando las dificultades en las personas particulares por sobre las instituciones. En consonancia con Maluenda et al. (2021), los datos provenientes

tanto del cuestionario como del grupo focal enfatizaron la importancia del apoyo entre pares y el recibido por el entorno inmediato para sostener el nivel de interés por los contenidos y el desempeño estudiantil.

Tal como se vislumbra en los resultados, ante la búsqueda de apoyo y acompañamiento, la mayoría de las cátedras multiplicaron los canales de comunicación entre docentes y estudiantes, generando, tal como expresan Iriarte et al. (2020), sobrecarga en la labor docente y problemas comunicativos.

Finalmente, los sentimientos y emociones que predominaron en el conjunto de estudiantes durante el ASPO, estuvieron relacionados con ansiedad, angustia, estrés, desorientación, soledad y desmotivación, entre otros. En síntesis, se expresaron predominantemente sensaciones de malestar y padecimiento psíquico. En el mismo sentido, Pedró (2020), sostuvo que la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización tuvieron consecuencias, dieron lugar a efectos en el equilibrio socioemocional del conjunto de estudiantes. En base con los datos obtenidos, la valoración de los aspectos positivos se presentó con mayor reticencia expresándose en menor cantidad de palabras y, en numerosos casos, aclarando que eran nulos o escasos. En contraparte, pareció haber necesidad de expresar aspectos y situaciones

negativas en tiempos de virtualización forzosa a modo quizás de catarsis.

De forma cotidiana en estos tiempos surge la pregunta acerca de cuáles son los mayores desafíos de la post-pandemia en términos de uso de aulas virtuales. En respuesta y a partir de este estudio, se considera que el mayor desafío es la diversificación, ampliar las posibilidades y generar trayectorias alternativas aún en un mismo espacio virtual. Los espacios virtuales permiten recorridos distintos, volver sobre discusiones anteriores, tiempos recursivos y no lineales, en síntesis, una organización más flexible que facilite la adecuación a distintas necesidades e intereses.

En consonancia con lo dicho, es importante profundizar el conocimiento acerca de las potencialidades de las aulas virtuales, escuchando las voces estudiantiles que marcan usos restrictivos como repositorios digitales en reemplazo de las fotocopiadoras o meros medios de evaluación para la acreditación. A partir de las experiencias y conocimiento generado en los tiempos de forzosa virtualización iniciada en 2020, el presente puede ser metaforizado como *bisagra* por lo que requiere nuevos estudios y consensos acerca de qué formas y contenidos pueden darse a las aulas y otros espacios virtuales que parecen haber llegado para quedarse y seguir mutando.

Referencias bibliográficas

- Achilli, L.A. (2005). *Investigar en la Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Borgobello, A., & Espinosa, A. (2021). Enseñanza remota de emergencia: crisis, procesos y cambios en la educación superior. En S. Garo y F. Costa (comp.) *Notas de pandemia* (pp.29-36). UNR Editora. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/20523>
- Borgobello, A., & Peralta, N. (2011). Funciones tutoriales y auxiliares de docencia en Argentina. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 7(20), 48-55.
- Borgobello, A.; Peralta, N., & Roselli, N. (2010). La función tutorial en el sistema educativo formal: una posible clasificación de sus modalidades. *Pensando Psicología*, 6(10), 111-121.
- Bullón Solís, O. (2020). Educación virtual interactiva como metodología para la educación: revisión de literatura. *In Crescendo*, 11(2), 225–238.
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-Herencia*, 6(11), 233–260.
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en educación superior*. IEC /UNGS.
- Iriarte, A., Cravino, A., Rango, M., Roldán, J., & Mombrú Ruggiero, A. (2020). El proceso de virtualización forzoso del sistema universitario. Luces y sombras detrás de la pandemia. *Perspectivas Metodológicas*, 20, 1–26. <https://doi.org/10.18294/pm.2020.3290>
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Narcea.
- Juárez, C., & Ojeda, L. (2021). Active participation in the student-to- teacher interaction in online synchronous. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(2), 52–67. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp52-67>
- Maluenda, J., Bernardo, A. B., Galve, C., Flores, G., Infante, V., & Díaz, A. (2021). Variables predictoras de la expectativa de desempeño y la intención de abandono en contexto de educación virtual de emergencia en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(2), 81–91. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp81-91>
- Mandolesi, M. (2018) Tiempo y espacio. Implicancias en los procesos de cambio y aprendizaje en contextos organizativos. (Tesis doctoral) Universidad Nacional de Rosario. Argentina. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/21431>
- Mariani, E.; Morandi, G. y Ros, M. (2019). La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa. Un análisis de las perspectivas de docentes de primer año. *Trayectorias universitarias*, 5 (8), 003. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/8641>
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.

- Martín, J., Gutiérrez, E. A., Bigliani, J. C., & Rocchietti, R. (2020). Nuestras prácticas docentes en tiempo de pandemia. *Revista Enseñanza de La Física*, 32(3), 233–240.
- Osorio, R., & Castro, D. (2021). Aproximaciones a una metodología mixta. *NovaRua*, 13(22), 65–84. <https://doi.org/10.20983/novarua.2021.22.4>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36, 1–15. https://doi.org/10.33960/ac_36.2020
- Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Espacios en blanco*, 28, 161–182.
- Pierella, M. P., Peralta, N. S., & Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 68–84. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706>
- Pogré, P., De Gatica, A., García, A., & Krichesky, G. (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Teseo.
- Sanabria Cárdenas, I. Z. (2020). Educación virtual: una oportunidad para “aprender a aprender.” *Análisis Carolina*, 42, 1–14. https://doi.org/10.33960/AC_42.2020
- Santos Sharpe, A. (2020). *La cultura institucional: formas de organización, prácticas, identidades y sociabilidad en las carreras seleccionadas*. Teseo.
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 23, 102-114.

Fecha de Recepción: 26.05.2022

Fecha de Aceptación: 14.10.2022