



Clases Remotas y Universitarios Colombianos En El Contexto Del Coronavirus

Rojas Reyes Gonzalo

Question/Cuestión, Nro.78, Vol.3, Agosto 2024

ISSN: 1669-6581

URL de la Revista: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/>

IICom -FPyCS -UNLP

DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e914>

Clases Remotas y Universitarios Colombianos En El Contexto Del Coronavirus(1)

Remote Learning and Colombian University Students in the Coronavirus Context

Rojas Reyes Gonzalo(2)

Colombia

grojas4@udi.edu.co

Resumen

Esta investigación muestra algunas representaciones sociales sobre las clases remotas impartidas en universidades de ciudades intermedias, del Departamento de Santander (Colombia), durante la pandemia. Participaron 110 estudiantes (N=110). Se utilizó la entrevista como técnica para el levantamiento de información. Los resultados hallados aportan conocimiento en dos focos de análisis del tema: el primero muestra las cogniciones que los estudiantes, de la muestra, tienen sobre el uso de la virtualidad en la educación; y el segundo presenta las valoraciones que ellos dieron sobre lo que representó la adopción de las clases remotas, su aprovechamiento, las condiciones materiales para recibirlas y las plataformas tecnológicas que utilizaron.

Con el conocimiento obtenido en los resultados, esta investigación comparte que la adopción de las clases remotas resultó abrupta, forzosa e improvisada, y toma distancia de quienes

generalizan que las limitaciones que se dieron en ellas obedecen principalmente a asuntos relacionados con lo tecnológico y el acceso a internet. Esta explicación aplica más a los contextos educativos de primaria y secundaria. En la universidad el tema se vuelve controvertido y pide otras lecturas causales, porque hubo numerosos estudiantes que, contando con equipos e internet, frecuentemente se conectaban para cumplir con la asistencia, y luego permanecían al margen de cuanto en las clases acontecía.

Palabras Claves: clases remotas; clases virtuales; estudiantes universitarios; pandemia.

Abstrac

This research shows some social representations about remote classes taught in universities in intermediate cities, in the Department of Santander (Colombia), during the pandemic. 110 students participated (N=110). The interview was used as a technique for collecting information. The results found provide knowledge in two focuses of analysis of the topic: the first shows the cognitions that the students, in the sample, have about the use of virtuality in education; and the second presents the evaluations they gave about what the adoption of remote classes represented, their use, the material conditions to receive them and the technological platforms they used.

With the knowledge obtained in the results, this research shares that the adoption of remote classes was abrupt, forced and improvised, and distances itself from those who generalize that the limitations that occurred in them are mainly due to issues related to technology and access to Internet. This explanation applies more to primary and secondary educational contexts. At the university, the topic becomes controversial and requires other causal readings, because there were numerous students who, having computers and the Internet, frequently went online to comply with attendance, and then remained outside of what was happening in classes.

Keywords: Pandemic; remote learning; university students; university learning; virtual classes.

Introducción

La suspensión total de las clases presenciales en todo el mundo, a causa del COVID 19, se constituyó en un evento histórico sin precedentes (López & Del Pino, 2023). La Organización

Mundial de la Salud (OMS) informó, el 11 de marzo de 2020, a la comunidad internacional la presencia de una pandemia global. Simultáneamente invitó a los Estados a adoptar medidas urgentes, en razón a su acelerada propagación y la inexistencia de procedimientos médicos validados, para atender las múltiples complicaciones biológicas que aparecían en los infectados. En consecuencia, la gran mayoría de los países del mundo empezaron a adoptar y a decretar un conjunto de medidas sanitarias denominadas ASPO: “*aislamiento social, preventivo y obligatorio*” (Ortale & Santos, 2020).

La implementación del ASPO pausó y afectó drásticamente la dinámica social y el discurso de la vida diaria (De Vos, 2021). También la labor educativa resultó fuertemente descompuesta en todo el mundo (Armijos et al., 2022). Según la UNESCO (2020), 91 países cerraron temporalmente la enseñanza presencial en sus instituciones públicas y privadas. La medida afectó a más de 1.570 millones de estudiantes en todo el mundo; causó pérdidas cuantiosas en el aprendizaje escolar y suscitó diversos desafíos técnicos y emocionales en todas las comunidades educativas (Saravia & Palomino, 2022); los cuales fueron más notorios en aquellos contextos con mayores limitaciones socioeconómicas (Sánchez & Tejeda, 2023). La investigación académica universitaria también se disminuyó, dado que numerosos proyectos tuvieron que pausarse y otros no se iniciaron (Escudero, 2021).

Ante la interrupción súbita de las labores escolares presenciales, los profesores y los estudiantes, de un 95% de las instituciones educativas del mundo, forzosamente abandonaron la pedagogía habitual y adoptaron las clases remotas con mediación tecnológica (Lovón & Cisneros, 2020). Sin el internet y las redes sociales, las labores educativas desde casa habrían resultado muy difíciles (Yévenes, 2023; Mejía et al., 2022); ambos recursos realizaron una magnífica contribución (Azua et al., 2023). Estas clases se asumieron como una respuesta de emergencia, un “mientras tanto”, a un problema temporal (Castañeda & Vargas, 2021).

Indiscutiblemente fue una migración masiva, forzosa y rápida (Liloff & Ortega, 2021; Velázquez & Ruidíaz, 2021). Sin preparación alguna, de un día para otro las salas, cocinas, comedores y dormitorios de numerosos hogares en todo el mundo se convirtieron en lugares improvisados para recibir clases en línea. En su mayoría, escenarios domésticos desprovistos de la simbología de la enseñanza clásica y las emociones que suscita la presencialidad (León et al., 2023).

Durante la pandemia, como se verá en la sección de resultados de esta investigación, resultó habitual que se le diera el nombre de clases virtuales a las clases remotas. Las virtuales incluyen una dinámica de aprendizaje autorregulado y autónomo, trabajo colaborativo, tutorías, participación en foros, uso de plataformas para alojar los contenidos de las asignaturas y los productos de los estudiantes, manejo de rúbricas para la elaboración de productos, etc. Además, en estas los contenidos todo el tiempo están asequibles a los estudiantes, de modo que ellos puedan avanzar en sus aprendizajes de acuerdo a sus posibilidades de tiempo y lugar; elementos poco frecuentes en las clases remotas realizadas durante la pandemia. En las clases remotas lo que usualmente acontece es un traslado de la actividad del aula a una plataforma virtual, de modo que los estudiantes tienen la posibilidad de seguir virtualmente, a través de una pantalla, las clases que el docente orienta a través de una plataforma y entregar las actividades que este solicita (Romero, 2021).

El empeño de los distintos Estados por reanudar prontamente las labores escolares, refleja la importancia y el valor que la sociedad actual da a la educación. Hay convicción que esta, además de ayudar al desarrollo de las capacidades individuales, constituye un poderoso vehículo de socialización cultural, eleva la producción de conocimiento e invenciones tecnológicas, democratiza el bienestar ciudadano, favorece la movilidad social, entre otras.

La adopción de las clases remotas generó en todo el mundo un panorama educativo demasiado atípico: la masiva existencia de centros educativos de modalidad presencial funcionando, pero sin la acostumbrada presencia física y sonora de los estudiantes y los profesores interactuando en sus instalaciones (González, 2021).

Para los estudiantes, docentes y padres de familia la adopción de las clases remotas se convirtió en un gran desafío (UNESCO, 2020). Se trataba de aprender *con una presencia a distancia* (Gómez et al., 2023), valiéndose de las posibilidades humanas y la recursividad tecnológica disponibles en casa (Morales et al., 2023). Su implementación y uso no resultó fácil; investigaciones publicadas mencionan altos niveles de tecnoestrés ligados a las clases remotas, a causa de: inexperiencia tecnológica, tedio ante la modalidad, dificultad con el manejo del tiempo, sobrecarga mental, entre otras (Dávila et al., 2022; Godínez et al., 2023). Según un estudio mexicano, las mujeres lograron regular mejor el auto aprendizaje y afrontar

con mayor eficacia las adversidades tecnológicas que trajo la nueva experiencia escolar (Gaeta et al., 2022).

La Suspensión De Las Clases Presenciales En Colombia

En Colombia, las clases presenciales se interrumpieron el 16 de marzo del 2020. Lo sucedido en las siguientes semanas llama mucho la atención. A las instituciones educativas de carácter público, el gobierno nacional mediante decreto, les adelantó hasta el 19 de abril el período vacacional escolar de mitad de año, mientras analizaba qué alternativas de actuación pedagógica adoptaría (Acevedo et al., 2021). En las de carácter privado fue distinto; estas después de proveer una rápida capacitación a sus docentes en temas tecnológicos básicos y preparación de material educativo para enseñanza virtual, al cabo de dos semanas empezaron a retomar las actividades educativas con clases remotas, con la viva esperanza que sería una medida por breve tiempo (Ojeda et al, 2020).

A finales de abril del 2020, el gobierno colombiano ordenó a todas las instituciones educativas públicas que también debían retomar las clases de manera remota (Castro & Cárdenas, 2023). Para algunas regiones acatar esta medida estatal resultaba muy irreflexivo y arriesgado; entre las razones que se mostraban aparecían: a)- Falta de conectividad. Para entonces en el país solo el 26% de los estudiantes rurales y el 86% de los urbanos contaban con acceso a internet (Ligarretto, 2020); además era un servicio con reiterados reclamos por calidad. b)- Las cifras de pobreza. Según el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), esta alcanzaba al 42,5% de los colombianos (García & Rodríguez, 2021); por lo cual las condiciones materiales de numerosos estudiantes para sostenerse, y las técnicas para conectarse y recibir las clases resultaban críticas. c)- La baja familiaridad tanto de los profesores para desarrollar este tipo de clases, como de los estudiantes para seguirlas a través de la pantalla de un computador (Elgueta, 2020).

En Colombia, con la adopción imprevista y abrupta de las clases remotas se visibilizaron y se profundizaron diversas problemáticas ya presentes en el sistema educativo nacional. Entre ellas: existencia de un aparato educativo estatal burocratizado que no había impulsado suficientemente la incorporación y uso pedagógico de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en las aulas presenciales, dinámicas de clases excesivamente centradas en el docente, inequidad y bajo acceso de las instituciones escolares al internet, escasa

formación en temas de tecnología y virtualidad a los docentes, etc. Problemáticas que infortunadamente se agravan a medida que las instituciones escolares se encuentran ubicadas en regiones más alejadas de las grandes y medianas ciudades del país (Acevedo et al., 2021).

La pandemia dejó ver que el Estado colombiano había tolerado la presencia de una educación escolar territorialmente inequitativa en: cobertura, calidad, infraestructura y pertinencia; lo cual ha incidido enormemente en la prolongación y profundización de las brechas sociales, económicas y escolares ya presentes en su población (Liloff & Ortega, 2021). Las cuales en pandemia se acentuaron aún más, en aquellos estudiantes pertenecientes a los grupos poblacionales del país que históricamente han resultado más desfavorecidos en materia escolar (Acevedo et al., 2021; Liloff & Ortega, 2021), concretamente aquellos provenientes de: hogares con bajos ingresos económicos, zonas rurales lejanas de los centros urbanos y los pertenecientes a comunidades indígenas y minorías étnicas (Delgado, 2014) donde disponer de computadores y servicio de conexión a internet en casa aún hoy no resulta habitual.

Las principales dificultades que experimentaron los universitarios colombianos, de los estratos 1, 2 y 3, para las clases remotas fueron: en lo tecnológico la falta de dispositivos, los inconvenientes en el acceso y la baja calidad de la conectividad, lo cual afectó notoriamente los procesos y niveles del aprendizaje; en salud mental aparecieron los estresores derivados de las continuas fricciones y manifestaciones de desacuerdos e incluso violencia familiar suscitadas por el confinamiento; y en lo económico la disminución en los ingresos familiares y personales movieron recortes en las dinámicas habituales de consumo (Güiza, 2022). La suma de estos factores llevó en el 2020 a cerca de 39.000 universitarios colombianos (23%), especialmente de primeros semestres, a interrumpir sus estudios; no obstante, los programas de apoyo e incentivos ofrecidos por las mismas universidades, privadas y públicas, tales como: descuentos, flexibilidad en los pagos, dotación tecnológica, acompañamiento psicosocial, entre otros (García & Rodríguez, 2021).

Afortunadamente al empezar el segundo semestre del 2021 las instituciones educativas del país comenzaron a retomar las labores presenciales mediante la estrategia denominada “modalidad híbrida”, en la cual una parte de los estudiantes de cada curso empezaron a acudir presencialmente a las aulas a recibir las clases y el resto las seguían desde sus casas por computador. Al empezar el 2022 se retomó la presencialidad en su totalidad.

Las Representaciones Sociales De Las Clases Remotas

Este artículo aborda las representaciones sociales, de una muestra de estudiantes universitarios colombianos de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, sobre las clases remotas desarrolladas durante el 2020 y 2021. Lo hallado permite visibilizar lo que para ellos significó la adopción, asistencia y aprovechamiento de estas clases.

Las representaciones sociales conforman una modalidad interesante de conocimiento. Se construyen socialmente y se expresan mediante valores, opiniones, prácticas y afirmaciones ligadas al fenómeno que representan. Estas dependen y se explican a partir del contexto en el que surgen (Liloff & Ortega, 2021). Según Moscovici, su principal teórico, para que estas se formen se requiere que confluyan tres condiciones: que haya dispersión en la información, es decir, que “los datos de que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente, a la vez, insuficientes y superabundantes”. Que se trate de hechos “que reclaman insistentemente atención” social. Que en el contexto donde surgen se perciba cierta presión social sobre los grupos e individuos a “adoptar un punto de vista, una opinión” al respecto de estos (1979, P. 177),

Las representaciones contienen opiniones construidas socialmente. Poseen interés para la investigación porque logran suscitar actitudes colectivas de aceptación o rechazo frente a los mismos fenómenos que representan.

Lo hallado en esta investigación ofrece elementos para pensar en un uso más dinámico y efectivo de las herramientas digitales en los currículos escolares. La pandemia dejó claro que, en adelante, el uso del recurso virtual en la educación presencial será un asunto frecuente, creciente y transversal (Liloff & Ortega, 2021; Aguilera et al., 2023).

Método

Este artículo se deriva de una investigación cualitativa de diseño descriptivo. Los datos se obtuvieron mediante la técnica de entrevista. Se entrevistaron 110 estudiantes matriculados en programas presenciales ofertados en universidades que laboran en el departamento de Santander (Colombia). Fueron 46% hombres y 54% mujeres, seleccionados por muestreo no probabilístico usando la técnica bola de nieve. Como criterios de inclusión se consideraron:

estar matriculado en un pregrado presencial en una universidad del Departamento de Santander en los años 2020 y 2021, haber recibido clases remotas y mostrar voluntad para participar en la investigación.

Se trabajaron representaciones sociales sobre 7 categorías: la virtualidad en la educación, el paso a las clases remotas y su aprovechamiento, la relación con los compañeros, las condiciones materiales para recibir las clases, la calidad del aprendizaje y los dispositivos tecnológicos utilizados para las clases (Ver tabla 1). Estas se definieron antes de recoger los datos y sirvieron de guía para la construcción de las preguntas de la encuesta.

Tabla 1

Categorías de análisis y sus componentes de estudio

Categorías	Puntos de investigación en cada categoría
El uso de la virtualidad en la educación	Virtualidad y educación Características de la virtualidad Relación / Diferencias con las clases remotas
Adopción de las clases remotas	Impacto de la migración a clases remotas Disposición Dificultades Creencias sobre las clases remotas
Aprovechamiento de las clases	Asistencia a clases Tiempo que permanecía conectado en las clases Participación en las clases Elaboración de actividades pedidas por los docentes Desempeño en las evaluaciones Dificultad de las evaluaciones
Calidad del aprendizaje	Metodologías de los profesores Comprensión de los temas

	Asimilación de contenidos
Relación con los compañeros	Interés para comunicarse con los compañeros Cantidad de tiempo para hablar con los compañeros Uso de medios para compartir con los compañeros Cercanía e interacción con los docentes
Condiciones materiales para las clases	Disposición en casa de internet, computador y celular Espacios de la casa para recibir las clases Interferencias familiares para las clases Disponibilidad de alimentos en casa
Recursos tecnológicos utilizados	Recursos tecnológicos disponibles Plataformas utilizadas Experiencias sobre el uso tecnológico Creencias sobre el uso de la tecnología en la educación

Nota. La tabla contiene las categorías utilizadas en la investigación y sus subcomponentes.

Para entrevistar se utilizó la herramienta MEET de google. Los audios fueron grabados y transcritos. El texto resultante se analizó tomando el párrafo como unidad de observación. La información recolectada se organizó en dos matrices: una descriptiva y otra interpretativa, las cuales favorecieron la respectiva triangulación de la información hallada con lo mencionado en las investigaciones de referencia.

Resultados

A continuación, se muestran las representaciones halladas sobre varios tópicos relacionados con las clases remotas desarrolladas durante la pandemia

El uso de la virtualidad en la educación. A la pregunta qué es la educación virtual, el 70% de la muestra coincidió en que “es la forma de estudiar donde las clases se reciben por computador” (Jairo), y el 30 % restante sostuvo que “es una modalidad donde los estudiantes

pueden estudiar desde la casa” (Tatiana). En las respuestas se perciben dos datos muy relevantes: una equiparación conceptual entre educación virtual y clases remotas, y también una reducción de la virtualidad al componente instrumental y la no presencialidad.

Estos hallazgos no sorprenden porque durante la pandemia frecuentemente se escuchaba decir *“que los estudiantes de modalidad presencial afortunadamente lograron continuar sus estudios gracias a las clases virtuales”*; pero realmente lo que la mayoría recibió fueron clases remotas en línea. Unas clases donde lo más representativo, desde la óptica de los estudiantes, fue: *“pasamos a escuchar a los profes a través del computador”* (Valentina), *“nos aumentaron los trabajos escolares y para realizarlos tuvimos que emplear mayor apoyo tecnológico”* (Neyla) y *“enviábamos los trabajos a los docentes valiéndonos principalmente de medios electrónicos”* (Jorge).

El Paso Fortuito De Clases Presenciales A Clases Remotas. Un 68% de la muestra lo catalogó de manera negativa: *“eran clases muy frías. El profesor era el que hablaba casi todo el rato”* (Erika). *“Generalmente los micrófonos y las cámaras de los estudiantes permanecían cerradas”* (Sebastián).

Entre las razones para la valoración negativa un 70% la atribuyó a las múltiples distracciones que aparecieron con el paso de los meses: *“me costó mucho mantener la atención durante las clases, con facilidad perdía la continuidad en los temas que los profesores desarrollaban”* (Sofía). Un 18% afirmó que *“el ambiente en los hogares no todos los días resultaba adecuado para seguir las clases (...) no faltaban las interferencias y algunas de ellas inevitables”* (Vanesa). Un 12% dijo que con las clases remotas *“fueron clases donde fácilmente se perdía el vínculo emocional del estudiante con las asignaturas y con los profesores. Con lo cual el interés para aprender lamentablemente también se iba al piso”* (Daniel).

También mencionaron que disminuyó ostensiblemente la calidad del aprendizaje: *“gran parte de los contenidos quedaron apenas mencionados”* (Frank). *“También algunos profesores mermaron la exigencia de estudio para quices y parciales. Incluso gran parte de las calificaciones de las asignaturas las sacaban de los trabajos que presentábamos; con lo cual no había que estudiar mucho lo que se trataba en las clases”* (Carlos).

Entre los puntos positivos referidos a las clases remotas apareció: *“la paciencia de los docentes para desarrollar los contenidos a pesar de los obstáculos que encontraban”* (Juan Felipe), *“la flexibilidad de los profesores para evaluarnos las materias con otras formas diferentes a las evaluaciones escritas”* (Brian). También refieren que bajó el estrés generado por el tema de la puntualidad para llegar a las clases: *“uno ya no estaba con el “corre corre” para llegar a tiempo a la universidad”* (Julián). Otro aspecto que se mencionó fue que ya n había que estar viajando todos los días: *“la facilidad fue mayor para quienes vivimos fuera de la ciudad. Yo estudio en la noche y antes llegaba a la casa casi a media noche. Viajar y trasnochar todos los días agota mucho”* (Ingrid).

El Aprovechamiento De Las Clases. En general los estudiantes de la muestra concuerdan en que con las clases remotas se disminuyó el aprovechamiento. Uno dijo *“tuve materias en las cuales entraba a la plataforma, me conectaba, esperaba que el profesor realizara el control de asistencia y luego apagaba micrófono y cámara y seguía en mis cosas”* (Felipe). Otro dijo: *“tuve varias clases en las cuales no sentí interés alguno por los contenidos propuestos por los profesores y por tanto aprendí poco”* (Steven). Otro afirmó: *“para nosotros resultaba demasiado tedioso tener que pasar horas y horas, ahí sentados frente al computador escuchando, casi todo el tiempo, a los profesores. Eso aburría mucho. Lo que vimos es que las clases se volvieron muy monótonas”* (Nicolas).

La Relación Con Los Compañeros. La hallado deja ver que las clases remotas de la pandemia lograron disminuir y debilitar considerablemente la proximidad relacional y comunicativa tanto entre estudiantes, como entre estos y sus profesores. En las respuestas se capta cierta añoranza por la presencialidad, particularmente por *“los encuentros y las conversaciones agradables que emergen con los amigos en los pasillos”* (Fabian), *“las que suceden mientras los profesores arriban al aula o las que surgen a la salida de las jornadas, o las que se dan en las cafeterías en los intermedios de las clases”* (Carolina), donde *“se ventilan y se comparten temas de clase, vivencias personales, situaciones del día a día y se le sacan sonrisas a la vida”* (Slendy).

Las vivencias que los escolares extrañan de la interacción brindada por la presencialidad resultan muy valiosas. Hallarlas confirma que aparte del quehacer puramente académico, las instituciones educativas facilitan otros procesos formativos necesarios para el estudiantado

como: la socialización, la construcción de vínculos relacionales y afectivos, la conformación de colectivos, la regulación emocional, el manejo de conflictos, y desde luego entrenar el interés y la mirada crítica sobre el acontecer del entorno social. Los cuales sumados forman dinámicas que construyen conocimiento, cultura democrática y comunidad.

Condiciones Materiales Efectivas De Los Hogares Para Recibir Las Clases. Solo un 30% de los hogares de los estudiantes de la muestra contaban con un plan de internet en casa durante la pandemia; en el 69% disponían solo de un computador para cubrir los requerimientos de estudio y trabajo de todos los miembros del núcleo familiar.

Aunque el 60% disponía de computador personal, usualmente el 72% siguió las clases desde el celular y el 100% se contactaba con los compañeros por WhatsApp. Ante las limitantes del internet, un 56% tuvo que valerse de los paquetes de datos de internet que compraban para sus celulares, y el 10% se ayudó del internet cedido por vecinos.

Respecto al espacio para recibir clases y realizar las actividades escolares se encontró que el 73% de los estudiantes de la muestra frecuentemente recibía las clases en su dormitorio, 20% en la sala y 7% en otros lugares de la casa (estudio, corredor, comedor). Respecto a los que recibieron las clases en los dormitorios se encontró que el 43% generalmente permanecían sentados sobre la cama y el 57% restante usualmente recostados.

En cuanto a la atmosfera familiar para recibir las clases, esta se vio afectada por las frecuentes alegatos y discusiones familiares (60%), la televisión, la radio y ruidos domésticos (20%), los contratiempos derivados de la necesidad de compartir los computadores con otros integrantes de la familia (20%).

Las Plataformas Utilizadas En Las Clases Remotas. El 75% de la muestra siguió las clases por google meet, 15% Microsoft Team y 10% zoom. *“Nos gustó meet porque no consumía muchos datos, también porque permitía grabar las clases por tiempo indefinido, lo cual nos permitía verlas en diferido cuando no podíamos conectarnos”* (Sofía).

Para el manejo de los contenidos el 80% afirma que utilizaron classroom: *“esta plataforma resultó muy útil porque permitía colgar los materiales de clase, subir los trabajos, conocer las calificaciones, recibir información de los profesores y enviarles también mensajes con nuestras inquietudes”* (Manuel).

Discusión

Esta investigación coincide con la gran mayoría de autores que constatan que: el paso a las clases remotas a causa de la pandemia fue abrupto y forzoso (Lovón & Cisneros, 2020; Liloff & Ortega, 2021; Velázquez & Ruidíaz, 2021). Faltó preparación en docentes y estudiantes para adoptarlas. Se disminuyó el aprendizaje (Yévenes, 2023). Se afectó la adhesión emocional de los estudiantes con el aprendizaje y de los docentes con la enseñanza (Acevedo et al., 2021). Generó estrés en docentes y estudiantes (Godínez et al., 2023).

Se distancia de quienes acentúan que las dificultades que se presentaron con estas clases dependieron en gran medida de la falta de computadores y de conexión a internet. Esta explicación es verdadera, pero no se adecúa del todo al contexto universitario. La razón de esta apreciación se fundamenta en que en pandemia hubo numerosos universitarios que, teniendo la posibilidad real de seguir todas las clases remotas, a menudo solo se conectaban para cumplir con la asistencia y luego permanecían al margen de cuanto allí acontecía. Por tanto, para la educación superior convendría explorar otros focos causales más específicos que expliquen mejor los reparos frente a las clases remotas durante la pandemia. Quizá fueron clases con un diseño pedagógico y unas estrategias evaluativas lejanos al nuevo ambiente de aprendizaje, se usaron didácticas de enseñanza donde el estudiante no ocupaba el centro ni el protagonismo en el proceso de aprendizaje, y hubo exceso de actividad magistral.

Otro punto que apareció como un elemento muy notorio en la investigación fue el un fuerte extrañamiento del encuentro físico cotidiano que proporciona la educación presencial. Aquí llama la atención dos elementos: de una parte, la alta importancia que los estudiantes le otorgaron a la interacción con los compañeros, y de otra, que el vínculo de los estudiantes de esta muestra con el conocimiento quedara un tanto relegado y sin mayor reclamo. Al respecto, cabe una pregunta: ¿se trata de algo casual que se sintió de ese modo por el largo período de aislamiento social por el que pasaron los estudiantes en pandemia, o es que en realidad los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje no consiguen instaurar en los estudiantes universitarios un vínculo sólido con el aprendizaje, la búsqueda y producción de conocimiento?

Las críticas que aparecieron frente a la dinámica con la cual se desarrollaron las clases muestra la necesidad de darle mayor acento a lo pedagógico que al recurso tecnológico. ¿Por qué más pedagogía que tecnología? La calidad educativa no surge simplemente con usar

recursos tecnológicos; esta impacta solo si se incluye como apoyo dentro de diseños pedagógicos que la contemplan (León et al., 2023). En este sentido, las aulas de clases presenciales o virtuales, en lugar de sitios para escuchar y repetir nociones que los profesores narran y fuerzan a aprender para repetir en las evaluaciones (Rojas, 2015), han de ser epicentros donde el estudiante, con la guía del profesor, se apropie con agrado de diversos elementos conceptuales que aprende y con los cuales progresivamente se implicará en iniciativas y desarrollos que ayudarán a la transformación social, cultural y económica de los contextos a su alcance. Las aulas se vuelven epicentros, a medida que profesores y estudiantes comprendan el valor de la educación, y además se esmeren en mantenerse conectados cognitivamente y emocionalmente en las clases: aprendiendo, pensando y discutiendo cómo construir sociedades con un tejido social más equitativo, incluyente y con menos brechas sociales.

Impresiona que los estudiantes mencionen que con las clases remotas se disminuyó notoriamente el vínculo maestro y alumnos. Esto podría llevar a afirmar que se entró en una enseñanza con bajas cuotas de emoción y curiosidad, lo cual resulta muy crítico porque sin ellas no hay aprendizaje escolar significativo; ellas son la materia prima de la atención y la aprehensión cognitiva.

Es un hecho que en pandemia numerosos profesores no consiguieron crear el ambiente pedagógico apropiado, ni despertar la curiosidad por las temáticas tratadas, ni la adherencia a la dinámica de las clases remotas. Tal vez porque un gran número de ellos “se formaron cuando los avances tecnológicos eran muy inferiores a los actuales” (Villaruel et al., 2021), o porque aún en ellos no es muy fuerte la convicción que el acto pedagógico es un asunto bidireccional, creativo e intencional donde la función primordial del docente apunta a: crear el escenario epistémico necesario y ser guía y facilitador del proceso de aprendizaje, no su centro (Haliw, 2022).

Conclusiones

Respecto a la incertidumbre que suscitó la interrupción abrupta de las clases en la institucionalidad educativa internacional y nacional, lo hallado en esta investigación muestra que esta percepción también se dio en las comunidades educativas de las universidades que operan en ciudades intermedias(3) del Departamento de Santander (Colombia). Sus docentes y

estudiantes, al igual que los de otros lugares del mundo, también asumieron las clases remotas como una solución transitoria y las adoptaron en medio de diversos temores, inexperiencias y limitaciones tecnológicas.

El carácter monótono y excesivamente magistral que dieron los participantes en esta investigación sobre la dinámica del aprendizaje vivido en pandemia, constituyen un hallazgo que convendría analizarlo con cuidado, porque si bien se refiere a lo encontrado en las clases remotas pudiera ser una dinámica que ya se daba antes de la pandemia. Se constata presencia en el aula de dos fenómenos que podrían resultar muy críticos y urgentes de atender, porque involucran la calidad de la educación universitaria que se imparte en las ciudades intermedias del departamento de Santander (Colombia), y el profesionalismo de los egresados que estas entregan a la región y a la sociedad. Se trata de la persistencia en aula de procesos educativos más centrados en los docentes que en los estudiantes, y la presencia de un alto número de universitarios que concentran sus mayores empeños e implementación de estrategias: más en lograr aprobar las asignaturas que cada semestre matriculan, que en apropiarse y aplicar el conocimiento disciplinar contenido en ellas y en aprender a producirlo. Aparece una primacía de la promoción sobre el aprendizaje lo cual frena los empeños de innovación.

Otro aporte de conocimiento que también se concluye a partir de las narrativas recogidas, es que con la experiencia de las clases remotas adoptadas en pandemia se perciben con fuerza tres certezas frente al deber ser de la educación escolarizada en general: que la escuela (entendida como espacio real o virtual y como proceso) es insustituible, que la interacción tanto entre estudiantes como entre estudiantes y docentes se constituye en un componente irremplazable que dinamiza el aprendizaje, y que el rol del docente es ser un orientador y guía de los procesos pedagógicos y no el dueño de la palabra y del saber.

La experiencia vivida con estas clases remotas conviene verla como un macro laboratorio experimental con posibilidad de aportar abundantes datos para los investigadores sociales. En cuanto a la generación de conocimiento educativo, lo vivido ofrece datos útiles para examinar qué aspectos en uso, en los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje, conviene abandonar y cuáles fortalecer. El desafío es que los estudiantes de cada momento de la historia reciban la educación que requieren y con la pedagogía apropiada. Para el presente,

resulta claro tanto el diseño educativo como las didácticas que se adopten deben darle alta importancia a la mediación tecnológica, la producción de conocimiento y la formación humana.

Entre los beneficios que trajo las clases implementadas en pandemia es que a raíz de Las experiencias que con su implementación comenzaron a surgir, movieron a expertos y gente del común a formular preguntas, cuestionamientos, reclamos y propuestas sobre el asunto de la educación; lo cual finamente resultó muy positivo porque facilitó la auto crítica a distintos niveles y mostró la urgencia de reformar la educación en sus componentes político, administrativo y pedagógico.

Ante las diversas dificultades que aparecieron en pandemia para el desarrollo de las clases remotas, se deduce que actualmente existen numerosos estudiantes con asignaturas académicas aprobadas, pero sin las temáticas asimiladas y sin algunas habilidades que debieron desarrollarse. Como consecuencia, las brechas poblacionales respecto al aprendizaje escolar podrían haberse profundizado y prolongado en lugar de disminuirse.

Notas

(1) Este artículo se deriva de un proyecto de investigación que fue presentado y aprobado en convocatoria que realizó la Universidad de Investigación y Desarrollo – UDI (Colombia) en el año 2022.

(2) Doctor en ciencias sociales. Docente e investigador en la Universidad de Investigación y Desarrollo - UDI (Colombia). Integrante del grupo de investigación UDIPSI, en la línea: conflictos, violencias y representaciones sociales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9376-7152> Contacto: grojas4@udi.edu.co.

(3) Se entiende por ciudad intermedia aquella cuya población oscila entre 50.000 y 200.000 habitantes, y se constituye como polo y agente dinamizador del desarrollo social, político y económico regional.

Referencias

Acevedo Á., Valencia, A. & Ortega, A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: perspectivas del modelo de enseñanza remota de emergencia en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37), 93 – 12. <https://doi.org/10.19053/01227238.12704>

- Aguilera, M.; Ruiz, M. & Kwan, C. (2023). Habilidades digitales de los docentes universitarios en una universidad privada de Asunción-Paraguay, antes y durante la pandemia del COVID-19, 2021. *Revista científica en ciencias sociales*,5(1), 52-59. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/05.01.2023.52>
- Armijos, J., Egaña, S., Ziller, K. & Armijos, J. (2022). Impacto de las clases virtuales en estudiantes universitarios durante el COVID-19. *Revista andina de educación*, 61(1). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.8>
- Azuara, W., Silva, M. & De los Santos, G. (2023). Innovación tecnológica en ambientes universitarios. Ventajas y limitaciones durante la pandemia de COVID 19. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(2), 1-20. <https://bit.ly/3OQblx8>
- Baltar, F. & Gorjup, M. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible Capital*, 8(1): 123-149. <https://bit.ly/45DmCMY>
- Castañeda, K. & Vargas, A. (2021). En tiempos de pandemia: una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Academia y virtualidad*, 14(1), 13-22. <https://doi.org/10.18359/ravi.5346>
- Castro, D. & Cárdenas, O. (2023). Confinamiento, presencialidad: una mirada a la construcción de una experiencia pedagógica durante la pandemia. *Educación y ciudad*, 44. 2 – 16. <https://bit.ly/43k766O>
- Crisol, E., Herrera, L. & Montes, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society*, 21 (15), 1-13). <https://doi.org/10.14201/eks.23448>
- Dávila, R., Zuta, N., Espinosa, F. & Chávez, J. (2022). Educación remota y estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de pandemia del covid-19. *Revista universidad y sociedad*, 14(3), 775-783. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n3/2218-3620-rus-14-03-775.pdf>
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Fedesarrollo. <https://bit.ly/3AbK43h>

- De Vos, J. (2021). Una crítica psicoanalítica de la psico digitalización de la crisis del covid-19. *Desde el Jardín de Freud*, 21: 21-39. <https://bit.ly/43zixr2>
- Elgueta, M. (2020). ¿Hay alguien ahí? Interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en tiempos de pandemia. *Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho*. 7 (2), 1 – 7. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.60556>
- Escudero, A. (2021). Meta síntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por COVID-19. *Diálogos sobre educación*, 12(22), 1 – 28. <https://doi.org/10.32870/dse.vi22.849>
- Gaeta, M., Rodríguez, M., Gaeta, L., Malpica, O. & Camacho, K. (2022). Emociones, afrontamiento y autorregulación del aprendizaje en universitarios: influencia de características sociodemográficas durante la pandemia por COVID-19. *Psicumex*, 13(1), 1–32. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.492>
- García, A. & Rodríguez, D. (2021). Del salón al aula virtual: Las dificultades tecnológicas, económicas y de salud mental que afrontan los universitarios para el desarrollo de la educación remota en el marco de la pandemia del COVID-19. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(2), 205-222. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.2.2021.12>
- Godínez, A., Pozos, B. & Preciado, M. (2023). Carga mental en docentes mexicanos con teletrabajo durante la pandemia por covid-19. *Acta Universitaria*, 33, 1 – 10. <https://bit.ly/45GmsUW>
- Gómez, D., Garzón, O. & Camargo, F. (2023). Pandemia y educación superior. Impactos de las estrategias sincrónicas. *Educación y ciudad*, 44, 1-21. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2783>
- González, K. (2021). Del aula presencial a la remota y de regreso: la enseñanza en situaciones de pandemia e incertidumbre. *Revista panamericana de pedagogía*, 31 10-25. <https://bit.ly/3ILFIfm>
- Gúiza, W. (2022). Las clases virtuales en tiempos de pandemia desde la voz y mirada de los estudiantes. *Panorama*, 16(30), 2-14. <https://bit.ly/43jIBlo>

- Haliw, N. (2022). *Influencia de la Pandemia en la continuidad del aprendizaje de los estudiantes y en el abordaje docente*. [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://bit.ly/42ghStD>
- Hermitaño, B. & Delgado, R. (2022). Factores que afectan la participación activa de estudiantes universitarios en clases remotas en el contexto de la pandemia COVID-19: El caso de la UNE. *Apuntes Universitarios*, 12(3), 465–479. <https://doi.org/10.17162/au.v12i3.1142>
- León, H., Cruz, C. & Gualdrón, D. (2023). COVID-19 y escuela: ¿el espejismo de la innovación? *Educación y ciudad*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2804>
- Liloff, G. & Ortega, M. (2021). Representaciones sociales sobre la enseñanza en entornos virtuales: docentes latinoamericanos en contexto de pandemia. Un abordaje pluri-metodológico. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 16 (31), 1-25. <https://bit.ly/3qf741J>
- López, Y. & Del Pino, J. (2023). El vínculo universidad pedagógica-sociedad en el contexto de la pandemia. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, 76, 1 – 12. <https://bit.ly/42pb1xY>
- Lovón, M., & Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8 (3), 588 - 601. <https://bit.ly/3N0pnzt>
- Ojeda, A., Ortega, D. & Boom, E. Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del Covid-19. *Espacios*, 41 (42), 81 - 92. <https://bit.ly/3Fi2SkG>
- Ortale, M. & Santos, J. (2020). Efectos del Aislamiento, Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) por COVID-19 en la infancia. Cuidados, vulnerabilidades y afrontamiento. *Innovación y Desarrollo Tecnológico y Social*. 2(2): 225-236. <https://bit.ly/3WOhwt8>
- Mejía, N., Huayta, Y. & Torres, R. . (2022). Tecnologías de información y comunicación en tiempos de pandemia en el nivel superior: Una revisión sistemática. *Apuntes Universitarios*, 13(1), 380–397. <https://doi.org/10.17162/au.v13i1.1334>

- Morales, N., Ramírez, I. & Torres, L. (2023). Mutaciones duraderas para la educación superior. Los pizarrones virtuales y su rol en la colaboración remota durante la pandemia. *Revista de tecnología e innovación en educación superior*, 7, 1 -12. <https://bit.ly/3lTaeyA>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.
- Rojas, G. (2015). El aula de clase como espacio de investigación pedagógica. 8(1), 11-24. <https://bit.ly/3MMsZVw>
- Romero, V. (2021). Disrupción de la educación remota en el programa universitario para adultos en tiempos de covid-19. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 401 – 413. <https://bit.ly/4brB63X>
- Sánchez, D. & Tejeda, Y. (2023). Entre cumplir y aprender: vivencias de juventudes rurales en educación superior durante la pandemia. *Civitas – Revista de ciencias sociales*, 23(1), 1 – 12. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2023.1.42262>
- Saravia, G. & Palomino, J. (2022). Los universitarios y la educación remota: desafíos frente al COVID-19 en el Perú. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24 (3), 585-597). <https://doi.org/10.36390/telos243.08>
- UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. <https://bit.ly/42c3aUC>
- Villarroel, V., Pérez, C., Rojas, C. & García, R. (2021). Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 14(6), 65 – 76. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600065>
- Velásquez, S., Ruidiaz, K. (2021). La educación en tiempo de pandemia COVID 19: ¿realidad o ficción? *Revista Cuidarte*, 12(1): 1-4. <https://bit.ly/3C6o908>
- Velásquez, S., Ruidiaz, K. (2021). La educación en tiempo de pandemia COVID 19: ¿realidad o ficción? *Revista Cuidarte*, 12(1): 1-4. <https://bit.ly/3C6o908>
- Yévenes, A. (2023). Redes y personalización en la percepción de calidad del proceso de aprendizaje de la educación online desarrollada en contexto de pandemia. *Revista realidad educativa*, 3(1), 79 – 102. <https://bit.ly/45Dtdad>

Question/Cuestión, Vol. 3, N°78

Agosto 2024

ISSN 1669-6581

