

Representaciones sociales de estudiantes y docentes universitarios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia de COVID-19.

Leandro Guerschberg¹

<https://orcid.org/0009-0005-9286-6358>

Fedra Freijo Becchero²

<https://orcid.org/0000-0003-3903-4833>

Guerschberg, L y Freijo Becchero, F. (2024) “Representaciones Sociales de Estudiantes y Docentes Universitarios sobre los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje Durante la Pandemia de COVID-19”. *Campo Universitario*. 5 (9) Enero - Junio 2024. Pp 1-19.

Fecha de recepción: 24/04/2024

Fecha de aceptación: 19/06/2024

Resumen. En el presente trabajo se indagó en la percepción y representaciones sociales de alumnos y docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC en una modalidad virtual “forzada” y precipitada por un contexto excepcional como fue la reciente pandemia de COVID-19. Para ello se tomó como caso de estudio a estudiantes y docentes de la Universidad de José C. Paz, ubicada en la provincia de Buenos Aires, Argentina, durante el periodo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en el período 2020-2021. Se desarrollaron entrevistas a una muestra no probabilística compuesta por 4 docentes y 13 estudiantes de la asignatura Seminario de Informática. Entre los principales resultados de este trabajo se destaca que para ambos grupos la educación a distancia ha implicado un gran desafío. Los docentes tuvieron que modificar su rol tradicional, que en muchos casos se vinculó con una pérdida de una identidad construida desde su propio proceso de formación profesional y que en algunos casos significó una percepción negativa sobre esta modalidad, con manifestaciones de desconfianza y resistencia al cambio y una

¹ Universidad de Buenos Aires, Argentina. Contacto: leandro.guerschberg@gmail.com

² Universidad de Buenos Aires, Argentina. Contacto: fedrafreijo@gmail.com

cierta añoranza de la educación presencial tradicional. La misma representación surgió en el grupo de estudiantes que en general tuvieron una visión de la experiencia total como estresante y de gran incertidumbre.

Palabras clave: ASPO, COVID-19, educación a distancia, entornos virtuales de aprendizaje, representaciones sociales.

Abstract. In this work, the perception and social representations of students and teachers about the teaching and learning processes mediated by ICT were investigated in a “forced” virtual modality precipitated by an exceptional context such as the recent COVID-19 pandemic. For this, students and teachers from the University of José C. Paz, located in the province of Buenos Aires, Argentina, were taken as a case study during the period of Preventive and Mandatory Social Isolation (ASPO) in the period 2020-2021. Interviews were carried out with a non-probabilistic sample composed of 4 teachers and 13 students of the Computer Seminar subject. Among the main results of this work, it stands out that for both groups, distance education has implied a great challenge. Teachers had to modify their traditional role, which in many cases was linked to a loss of an identity built from their own professional training process and which in some cases meant a negative perception of this modality, with manifestations of distrust and resistance to change. and a certain longing for traditional in-person education. The same representation emerged in the group of students who generally had a view of the total experience as stressful and of great uncertainty.

Keywords: ASPO, COVID-19, distance education, virtual learning environments, social representations.

1. Introducción

El año 2020 será recordado como el escenario de una pandemia histórica, que obligó a tomar medidas para proteger la salud pública. Tras la declaración de pandemia por la OMS el 11 de marzo de 2020 y la emergencia sanitaria, el 20 de marzo Argentina estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Esto confinó a la población en sus hogares, limitando las actividades públicas y suspendiendo las clases presenciales en todos los niveles. Esto implicó la necesidad de adaptar el sistema educativo a esta nueva realidad, determinando el pasaje a la modalidad virtual.

La implementación de la educación a distancia devino en una suerte de “virtualización forzosa” en un contexto de desigualdad educativa (Da Silva Mello, 2021). Así, en el marco de la suspensión de las clases presenciales y la implementación de la educación a distancia se planteó la cuestión de un acceso desigual y una comprensión desigual en los estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables. El contexto universitario no quedó ajeno a esta circunstancia, ya que los docentes de este nivel – tanto en el ámbito público como en el privado - fueron convocados a continuar sus funciones desde sus hogares, en la modalidad virtual o a distancia, sin que en algunos casos se cumplan las condiciones mínimas recomendadas para su implementación.

Ante la nueva situación, tanto estudiantes como docentes se vieron enfrentados a modalidades, didácticas, planificaciones y materiales que para muchos eran poco



conocidos. Pero, además, tuvieron que reorganizarse para continuar con sus cursadas y articular las tareas de enseñanza o de aprendizaje con las obligaciones vinculadas con el ámbito doméstico (incluyendo el cuidado de menores que tampoco tenían clases presenciales u otras actividades y de adultos mayores). El impacto de la virtualidad varió según el contexto individual, siendo para algunos una oportunidad de explorar nuevas metodologías, mientras que para otros generó estrés y agotamiento.

La Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) ha estado a la vanguardia en términos de virtualización y empleo de plataformas digitales para el trabajo a distancia. El Campus Virtual contaba con más de 7000 usuarios activos en el año 2018. No obstante, la emergencia sanitaria aceleró el proceso de virtualización de la educación para docentes y estudiantes. Este trabajo aborda las representaciones sociales de los estudiantes y docentes de la asignatura Seminario de Informática que comparten las carreras de Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica, la Licenciatura en Producción de Bioimágenes y el Profesorado Universitario de Educación Física en la Universidad Nacional de José C. Paz.

2. Objetivos de la Investigación

2.1. Objetivo General

Explorar las percepciones y representaciones sociales de alumnos y docentes sobre la cursada de la asignatura Seminario de Informática en la Universidad de José C. Paz durante el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) por la pandemia de COVID-19 en el período 2020-2021.

2.2. Objetivos Específicos.

Se delimitaron como objetivos específicos: Identificar las representaciones sociales de los estudiantes y de los docentes sobre la cursada de la asignatura Seminario de Informática durante el periodo 2020-2021; describir los problemas más frecuentes percibidos en la modalidad a distancia o clases virtuales, tanto para estudiantes como para docentes; y analizar las experiencias educativas descritas por estudiantes y docentes de la asignatura sintetizando las ventajas y desventajas de la modalidad virtual percibidas.

3. Marco Teórico.

3.1. Brecha Digital y Desigualdad.

El término brecha digital se refiere inicialmente a la desigualdad en el acceso a las TIC; posteriormente, se amplió este concepto para incluir múltiples aspectos de la apropiación de las tecnologías, incluyendo las capacidades digitales de las personas, los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en su distribución, entre otros (Lloyd, 2020). Para Alva de la Selva (2014) la brecha digital es la nueva expresión de la desigualdad en el siglo XXI, en términos de las inequidades sociales y educativas en materia de acceso, uso y apropiación de las TIC.



Se pueden distinguir tres dimensiones de la brecha digital:

1. La brecha de acceso, generada por la carencia o dificultad para acceder a servicios o equipos tecnológicos. Está estrechamente vinculada con factores económicos, étnicos o geográficos (Van Dijk, 2005).
2. La brecha de uso, que se produce cuando los servicios y equipos tecnológicos disponibles son insuficientes para que todos los miembros de una comunidad puedan utilizarlos, tanto de forma sincrónica como asincrónica (Camacho, 2006).
3. La brecha competencial, que surge cuando las personas con acceso suficiente a servicios y equipos tecnológicos no tienen las competencias necesarias para su utilización apropiada (Villela Cortés y Contreras Islas, 2021).

Esto produce la exclusión digital como un fenómeno de inequidad que está presente en mayor o menor medida en todas las sociedades; para Ramírez Plascencia (2011), este fenómeno está íntimamente relacionado con el acceso de oportunidades en el área educativa, económica y social, y por lo tanto no se limita a las posibilidades de acceso a internet sino que es el resultado de la continuación histórica de la pobreza, la inequidad y la falta de oportunidades. Generalmente afecta a personas en grupos que históricamente han sido marginados.

Es posible inferir que el sistema educativo no responde de la misma manera en los diferentes estratos sociales, lo que da cuenta de una tarea pendiente por parte del Estado y la sociedad en su conjunto. De ahí que, el desafío es disminuir la brecha social y digital existente y optimizar las condiciones de educabilidad de las personas en situación de vulnerabilidad.

4. Materiales y Métodos.

4.1. Población y Muestra.

La población de este estudio está conformada por estudiantes y docentes que cursaron o impartieron la asignatura Informática durante el ASPO, en 2020 y el DISPO en 2021. En la presente investigación, dado su carácter descriptivo y exploratorio, el método de muestreo no adquiere la relevancia que pudiera tener en estudios cuantitativos rigurosos, donde la representatividad de la muestra resulta crucial. Por lo tanto, el procedimiento de muestreo utilizado no es mecánico, ni en base a fórmulas de probabilidad estadística. Se optó por seleccionar una muestra no probabilística, en función de las posibilidades de accesibilidad al campo, compuesta por 13 estudiantes y 4 docentes de la cátedra.

4.2. Instrumentos de Recolección de Datos.

La recolección de datos se basó en entrevistas en profundidad, para conocer el punto de vista de los estudiantes y docentes involucrados, ya que este instrumento es adecuado para tener acceso a la situación de cada uno de ellos y conocer el impacto de la pandemia en sus vidas, su trabajo profesional como docentes y en la consecución de sus estudios. Las entrevistas se realizaron en encuentros presenciales o virtuales con cada uno de los informantes.



Se elaboró una guía con una lista de preguntas/asuntos a ser explorados, muy similares para cada grupo. El cuestionario de base consta de 19 preguntas abiertas, organizadas en 5 ejes temáticos que se describen a continuación:

1. Trayectoria (preguntas 1 a 3): se indaga sobre motivaciones para la elección de la carrera y particularmente en la percepción de estudiantes y docentes sobre el grado de intensidad de la tecnología en la carrera que cursa o en las clases que imparte, es decir si se realiza un uso intensivo de tecnologías diferentes como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. Uso previo de herramientas tecnológicas (preguntas 4 a 6): para conocer la experiencia previa de docentes y estudiantes en educación virtual o en el uso de diferentes herramientas tecnológicas, lo que permite definir un cierto grado de familiaridad o experiencia que pudo haber facilitado la adaptación al nuevo entorno de aprendizaje desarrollado durante el ASPO, así como anticipar algunas representaciones que circulan en estos dos colectivos en particular y su evolución desde un pasado reciente hasta el contexto actual.

3. Experiencia de la pandemia (preguntas 7 a 10): dirigidas a explorar aspectos personales que estudiantes y docentes tuvieron que afrontar durante el ASPO, y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las principales dificultades que ambos grupos tuvieron en ese contexto.

4. Incorporación de nueva tecnología (preguntas 11 a 15): en esta sección del cuestionario se indaga acerca de las herramientas tecnológicas que ambos grupos tuvieron que incorporar en el contexto de la educación virtual y si existía un conocimiento previo de estas herramientas, lo que permite constatar otras cuestiones, como la facilidad o dificultad para adaptarse al nuevo entorno, que puede incidir positiva o negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de poner en evidencia la pertinencia o adecuación de estas herramientas y el grado de alfabetización alcanzado por los estudiantes.

5. Barreras y puntos favorables (preguntas 16 a 19): en esta última sección de preguntas se examinan las ventajas y desventajas percibidas por estudiantes y docentes sobre la educación virtual, como factores que posibilitan u obstaculizan la continuidad de esta modalidad, más allá del contexto pandémico.

4.3. Análisis de Datos.

El análisis del contenido de las entrevistas se sustentó en el micro análisis de los datos (Strauss y Corbin, 2002) para establecer categorías, sus propiedades y dimensiones que permitan interpretar la profundidad de la voz de los entrevistados en el marco de los objetivos de la presente investigación. Desde esta perspectiva, se realizó una codificación abierta del contenido de todas las entrevistas, tomando en cuenta palabras, frases o expresiones que los entrevistados utilizaron para dar respuestas a los interrogantes formulados, estableciendo así las diferentes categorías, que se organizaron de acuerdo con los objetivos planteados para esta investigación.

5. Resultados y Discusión.

5.1. Efectos de las Medidas de Prevención y Aislamiento Social en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Para la mayoría de los estudiantes y docentes las medidas de prevención y aislamiento social profundizaron las dificultades preexistentes en sus condiciones generales de vida. Por un lado, fue necesario reorganizar las rutinas familiares, conciliar tiempos de trabajo y de estudio que durante la cuarentena prolongada parecían no tener un corte definido y tendían a la superposición de tareas, compartir un mismo equipo o dispositivo entre varios miembros del grupo familiar que debían responder a las nuevas exigencias del trabajo y la educación en línea, todos desde el hogar. Es evidente que el pasaje abrupto a una nueva modalidad de enseñanza y de aprendizaje -no por “novedosa” porque en la universidad se hacían experiencias que involucraban metodologías de educación a distancia, sino por ser ahora la única, excluyente y posible modalidad para garantizar la continuidad pedagógica- tuvo un impacto tanto en docentes como en estudiantes, y de un modo u otro afectó el proceso educativo.

Para los docentes entrevistados en este trabajo hubo un proceso de adaptación que fue caótico en un principio porque hubo resistencia y desconocimiento del manejo de las herramientas necesarias para continuar las clases bajo la modalidad a distancia. Esta visión es compartida por los estudiantes que afirmaron que atravesaron momentos de incertidumbre, de adaptación, principalmente por el desconocimiento de herramientas y plataformas para las clases virtuales.

En el caso de los docentes entrevistados -todos pertenecientes al área de Informática- no se presentaron dificultades vinculadas con el uso de herramientas y plataformas digitales, pero sí en cuanto a la metodología. Estas dificultades en la adecuación metodológica surgen por lo que Román (2020) entiende como un “ajuste emergente”, Hodges et al (2020) definen como “enseñanza remota de emergencia” (ERE) y Rivas (2020) como “pedagogía de la excepción”; es decir que no fue un mero cambio de modalidad debidamente planificado, sino una adecuación a una situación excepcional de crisis que exigió crear nuevos trayectos pedagógicos. Esto se vincula con otro aspecto de incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje como es la capacitación docente, ya que se hizo uso de las TIC para afrontar la situación, pero no siempre con la debida y necesaria preparación del profesorado (Román, 2020).

5.2. Dificultades en la Modalidad a Distancia.

Un rasgo característico de la UNPAZ es la impronta inclusiva de sus políticas. En ese sentido, una vez definida la suspensión de clases presenciales y en pos de garantizar la “continuidad pedagógica”, desde esta institución comenzaron a desarrollarse acciones que permitieran generar las condiciones para hacer posible esa continuidad y también para regularla. Entre estas acciones se destacan la creación de aulas virtuales para las materias que no las disponían, la emisión de la Resolución N° 105/2020 que establecía las “Pautas Académicas en Período de Emergencia”, enmarcando las orientaciones en un proceso de virtualización iniciado previamente, la Resolución N° 169/2020, que habilitó la posibilidad de acreditar las asignaturas cursadas en el marco del “Período



de Emergencia” por medio de un examen en la modalidad “a distancia” (algo que no estaba contemplado en la Resolución mencionada) además de la adecuación de requisitos de asistencia y condiciones de regularidad en este periodo excepcional.

A pesar del reconocimiento de docentes y estudiantes de estas acciones positivas y tendientes a la inclusión, las dificultades no pudieron evitarse en su totalidad, especialmente aquellas que, aunque escapan al hecho educativo en sí, repercuten directa o indirectamente en el mismo. En primer lugar, tanto docentes como estudiantes ubican como problemáticas las siguientes: dificultad para conciliar la cursada virtual con la nueva realidad que implicaba la permanencia en el hogar, la superposición de la cursada con el cuidado de familiares, la superposición en el uso de los dispositivos tecnológicos disponibles en el hogar para el uso de todos los convivientes que requirieran cumplir diversas obligaciones laborales y/o académicas. En este punto resulta pertinente resaltar que de los cuatro docentes entrevistados, tres eran mujeres. Y en el caso de los estudiantes doce de los trece eran mujeres.

Estos hallazgos coinciden con los de Da Silva Mello (2021) cuyo estudio revela que la mitad de los docentes que tenían altas responsabilidades domésticas y cuidados en sus hogares no disponían de computadoras y espacio propio para el desarrollo de sus actividades laborales. El estudio también confirma, concordando con Covarrubias Hernández (2021) que son las mujeres las que tuvieron mayores dificultades, vinculadas con una carga mayor de responsabilidades en el hogar y la atención a familiares menores o mayores, o también, como en el caso de una de las estudiantes entrevistadas, con hijos con discapacidad.

Otra dificultad evidente fue la falta de equipamiento tecnológico adecuado y suficiente, y la insuficiencia o falta de conectividad, aspectos cruciales señalados por la mayoría de los autores consultados (Bedacarratx, 2020; Benchoff et al, 2021. Covarrubias Hernández, 2021; Da Silva Mello, 2021; Formichella y Krüger, 2020; Isacovich et al, 2020; Kessler, 2020; Lloyd, 2020; Oviedo Montaña, 2020; Rivas, 2020; Román, 2020). Asimismo, la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de José C. Paz informa que al inicio del ciclo lectivo 2020 el 72% de los estudiantes accedía al campus virtual a través de sus teléfonos móviles, y solo el 38% restante lo hacía a través de computadoras de escritorio, portátiles o tabletas (Res. Rect. N° 105/2020).

Además de esta dificultad, se presentaron obstáculos en el uso de las diferentes herramientas, aun para los docentes que tenían experiencia en esta modalidad, y entre los estudiantes que también manifestaron este tipo de dificultades. En este sentido, se comprueba lo que observa Fernández Enguita (2017), y se puede coincidir con este autor que en el caso de docentes y estudiantes entrevistado de la UNPAZ no hay exactamente una brecha digital en términos de exclusión, sino un acceso generalizado aunque desigual, y también una formación digital previa desigual. Es decir que se observan, aunque de forma parcial, brechas de acceso (Van Dijk, 2005), brechas de uso (Camacho, 2006) y brechas competenciales (Villela Cortés y Contreras Islas, 2021). De acuerdo con los señalamientos de Villela Cortés y Contreras Islas (2021), en este estudio principalmente se evidencia que existen brechas de uso porque existe conectividad en el hogar (aunque muchas veces resultó ineficiente), pero el servicio o los equipos son insuficientes para las personas que conviven, lo que obliga a organizarse y repartir su uso; y existen brechas competenciales relacionadas con la falta de competencias digitales de los estudiantes entrevistados. Es decir que en el

contexto de la pandemia estos diferentes tipos de brecha han operado como vulnerabilidad en cascada (Espejel Alejandro et al, 2021) asociada con la vulnerabilidad pedagógica (Villela Cortés y Contreras Islas, 2021).

5.3. Ventajas y Desventajas Percibidas de la Modalidad Virtual.

Para los docentes entrevistados, las principales ventajas percibidas de la modalidad virtual se vinculan con la ubicuidad, la posibilidad de diversificar el contenido, la flexibilidad de tiempos y espacios, la ampliación de los canales de comunicación entre docentes y estudiantes, la posibilidad de inclusión y democratización de la educación y el desarrollo del aprendizaje autónomo, en línea con los planteos de García Aretio (2017).

La mayoría de las respuestas de los estudiantes coinciden con los beneficios encontrados por los docentes en la experiencia desarrollada durante la pandemia, y están relacionados principalmente con la flexibilidad de tiempos y espacios, la reducción de gastos y tiempos de traslados, y en menor medida, con la ubicuidad y la posibilidad de diversificar el contenido (García Aretio, 2017).

Por otra parte, en una minoría de los casos los estudiantes entrevistados señalaron que fue una oportunidad para aprender a usar herramientas tecnológicas que desconocían o habían usado muy poco, como Word, Excel, Documentos de Google, Classroom, Padlet, WhatsApp, YouTube, PowerPoint, videollamada, videoconferencia, aulas virtuales. Se pone aquí en evidencia la brecha competencial que Villela Cortés y Contreras Islas (2021) definieron como la dificultad para hacer un uso apropiado de las herramientas informáticas porque no se poseen las competencias necesarias, a pesar de contar con acceso suficiente a servicios y equipos tecnológicos. En este sentido, la virtualidad, aunque forzada, impulsó el desarrollo de una necesaria alfabetización digital.

Cabe mencionar que la brecha competencial se manifestó especialmente entre el grupo de mujeres de mayor edad del grupo entrevistado, lo que confirma los hallazgos del estudio de Espejel Alejandro et al (2021) quienes señalan que esta brecha es una capa de la vulnerabilidad pedagógica que está afectada por cuestiones de género y generacionales, impactando principalmente en mujeres de mayor edad. El resto de los estudiantes entrevistados, aunque manifestaron que aprendieron en muchos casos a usar con mayor profundidad estos programas informáticos y estas plataformas virtuales, tenían algún conocimiento previo que facilitó su experiencia educativa en este entorno.

Asimismo, ambos grupos de entrevistados se encontraron con diversas desventajas durante el proceso. En el grupo de docentes se mencionan cuestiones vinculadas con las desigualdades económicas, políticas y sociales preexistentes (Isacovich et al, 2020) y también en las habilidades tecnológicas, la brecha digital de acceso (Espejel Alejandro et al, 2021; Villela Cortés y Contreras Islas, 2021) y una capacitación insuficiente para afrontar el nuevo escenario. Para la mayoría de los estudiantes los problemas de conectividad y acceso a equipamiento tecnológico necesario fue una desventaja (Espejel Alejandro et al, 2021; Villela Cortés y Contreras Islas, 2021). Para

otros, el entorno virtual generó más confusión debido a la gran cantidad de participantes, por lo que la interacción y socialización que García Aretio (2017) señala como una ventaja de la educación virtual, aquí operó como un obstáculo. En el caso de la ubicuidad que algunos autores han marcado como un beneficio fue en algunos casos una dificultad porque se superpusieron las tareas educativas con las domésticas en un mismo tiempo y lugar. En este sentido, nueve de los estudiantes entrevistados manifestaron que sus actividades se superponían, pero solo cuatro de ellos lo manifestaron como una dificultad.

5.4. Representaciones Sociales sobre la Cursada Virtual.

En el grupo de docentes se observa en la actitud -la primera dimensión de una representación social planteada por Moscovici (1979)- los dos tipos de representaciones sobre la tecnología que Caccuri (2016) toma de Umberto Eco (1984): apocalípticos o tecnofóbicos e integrados o tecnófilos. Y aunque en las respuestas se evidencia una mirada que no puede definirse exactamente como tecnofóbica, pero sí de resistencia al cambio y de desconfianza, como señalan Parker y López (2020).

Aparece también la cuestión generacional debido a la brecha percibida entre los nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001; 2011), pero también se evidencia lo que Bedacarratx (2020) analiza como el surgimiento de una nueva representación del rol docente de la pandemia, como un sujeto que ha perdido su poder y su capacidad de control, incluso de aquellos aspectos que habitualmente controlaba, como el control del grupo o de la evolución de cada estudiante en particular. Esta pérdida de la identidad docente construida en un etapa prepandemia tiene una fuerte incidencia en la resistencia al cambio y en una cierta dificultad para desprenderse de prácticas propias de una cultura institucional de la escuela de la modernidad: la del libro impreso. En este sentido, hay coincidencia con lo que expresan Liloff y Ortega Rubí (2021) cuando mencionan que el aula virtual se percibe como una pérdida de la centralidad del proceso de enseñanza – aprendizaje en el modelo de educación tradicional (presencial) y su narrativa de una cultura particular vinculada con un anclaje territorial.

Finalmente, sobre la base de las entrevistas a los estudiantes realizadas, aunque a priori se podría inferir que se sintieron más cómodos en la modalidad virtual, sus respuestas evidenciaron que la experiencia fue “estresante”, “pesada” o que “no aprendieron tanto”.

Estos resultados son consistentes con los hallados por Jaime Romero y Groult Bois (2021), quienes encontraron que el núcleo central de la representación social sobre la educación a distancia estaría integrado por tres aspectos principales: 1) estrés, 2) muchos trabajos y tareas y 3) no aprender. También son coincidentes con las apreciaciones de Casillas Alvarado y Ramírez Martinell (2018) quienes hallaron que los resultados de su investigación contradicen la percepción de “una juventud hiperconectada y dependiente 24/24 horas del uso de las TIC” (p.326).

Esta disparidad de opiniones se vincula con un desarrollo heterogéneo de lo que Casillas Alvarado y Ramírez Martinell (2018) denominan como *habitus digital*,



poniendo de manifiesto diferentes condiciones de afinidad tecnológica que se vincula con las disposiciones incorporadas respecto del uso de las TIC y a los distintos grados de apropiación alcanzados por los estudiantes. En esta heterogeneidad de representaciones, algunos estudiantes han manifestado una posición de mayor apertura, mientras que en otros casos, las representaciones de los estudiantes permanecen ancladas en procesos más tradicionales.

Retomando el concepto de afinidad tecnológica como dimensión del habitus digital (Casillas Alvarado y Ramírez Martinell, 2018) se indagó en las entrevistas a docentes y estudiantes acerca de sus percepciones sobre si la asignatura que imparten o la carrera que cursan son tecnológicamente intensivas, entendiendo que, de acuerdo con estos autores, esta dimensión se vincula con las actitudes y posturas que se han construido frente a las TIC como resultado de la socialización y de la experiencia académica previa. En las respuestas de los docentes del Seminario de Informática se evidencia claramente una relación positiva, que deriva de los mismos contenidos y actividades de la asignatura. Estos hallazgos son consistentes con lo que Casillas Alvarado y Ramírez Martinell (2018) definen como literacidad digital, entendida como el conjunto de “conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a su manejo” (p.330). Para estos autores, esta dimensión se refiere al habitus como estructura estructurante de la cultura digital, que de acuerdo con Bourdieu (2007) se trata de “principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin” (p.88).

6. Conclusiones.

Durante la pandemia de COVID-19, la modalidad de educación a distancia se convirtió en la alternativa fundamental para garantizar la continuidad pedagógica durante el periodo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO); esto implicó una reforma profunda de todo el sistema educativo tradicional. Tanto docentes como estudiantes han tenido que modificar sus comportamientos y roles, sus estilos de enseñanza y de aprendizaje, sus métodos de evaluación, entre otros aspectos. Esta reforma ha significado una oportunidad para cambiar prácticas educativas, pero la forma abrupta en la que se tuvo que implementar esta modalidad ha causado también tensiones y frustraciones en los diferentes actores educativos.

En este contexto los docentes tuvieron que modificar su rol tradicional, que en muchos casos se vinculó con una pérdida de una identidad construida desde su propio proceso de formación profesional y que en algunos casos significó una percepción negativa sobre esta modalidad, con manifestaciones de desconfianza y resistencia al cambio y una cierta añoranza de la educación presencial tradicional que fue valorada como la modalidad más pertinente para el seguimiento de los estudiantes y para el logro de mejores resultados académicos.

La misma representación surge en el grupo de estudiantes que, aunque valoraron como positiva la experiencia y el apoyo desde la cátedra de Seminario de Informática en cuanto a la adquisición de conocimientos informáticos que les sirvieron para afrontar los nuevos requerimientos de la educación a distancia, en la mayoría de los casos tuvieron una visión de la experiencia total como estresante y de gran incertidumbre,



con grandes dudas sobre sus propias capacidades y posibilidades para afrontarla. En este sentido, para la mayor parte de los docentes y estudiantes entrevistados la educación a distancia parece ser entendida solo como una cuestión transitoria a una situación de emergencia puntual, pero no como una práctica habitual y mucho menos como un reemplazo de la enseñanza presencial; en todo caso, se considera como un complemento de la educación presencial. Se observó una confluencia en las percepciones y representaciones sociales de estudiantes y docentes entrevistados.

En ambos grupos existieron dificultades personales y familiares para conciliar los tiempos de trabajo y estudio con las obligaciones domésticas, el cuidado y la atención de hijos e hijas menores, y sobre todo, la falta de un espacio propio para el desarrollo de la actividad académica desde el hogar, que en muchos casos se vio complicado aún más por la falta de conectividad o el uso compartido de los recursos tecnológicos disponibles en el hogar que resultaron insuficientes para satisfacer simultáneamente las necesidades de distintos miembros de la familia. En este sentido, tanto docentes como estudiantes tuvieron que adaptar sus posibilidades a la nueva realidad. Para el grupo de docentes implicó un ajuste en sus metodologías y en los materiales didácticos, en el marco de una “pedagogía de la excepción” en la que intentaron dar continuidad a la enseñanza atendiendo a las limitaciones de capacidades tanto humanas como tecnológicas; para algunos estudiantes significó un ajuste en su proyección de carrera, que en algunos casos los hizo tomar la decisión de cursar menos materias para poder cumplir con los nuevos requerimientos de la educación a distancia y en otros casos favoreció un adelanto de materias, ya que el menor tiempo de traslados y la limitación de realizar otras actividades les permitió avanzar en la carrera. Otro aspecto que incidió en el proceso de enseñanza-aprendizaje fue la falta de una coordinación en la regularidad de los encuentros virtuales, ya que en muchos casos pudieron conectarse con sus docentes una o dos veces, mientras que en otros se mantuvo una frecuencia semanal.

Como conclusión final de este trabajo se puede afirmar que la educación a distancia en el contexto de pandemia estuvo sujeta a una “pedagogía de la excepción” que puso al descubierto una enorme brecha digital tanto de docentes como estudiantes, que no se manifestó solamente en el mayor o menor grado de desarrollo de competencias digitales sino también en el desarrollo de habilidades para afrontar las nuevas formas de comunicación entre docentes y estudiantes en un entorno virtual y la apropiación de nuevas modalidades de conocer, compartir, enseñar, aprender y evaluar.



Anexo:

Entrevistas abiertas a estudiantes de primer año de la universidad y docentes de su carrera y de la asignatura Seminario de Informática.

Guía para ESTUDIANTES:

Trayectoria

1. ¿Cómo decidió su carrera actual? ¿Cuáles eran sus motivaciones al comenzar?
2. ¿Cuál es su orientación? ¿En qué área le gustaría ocuparse al finalizar?
3. ¿Diría que esta carrera es tecnológicamente intensiva? ¿O no lo es?

Uso previo de herramientas tecnológicas

4. ¿Había empleado previamente herramientas digitales en el aula?
5. ¿Había completado materias que fuesen parcialmente o completamente virtuales? ¿Cuál había sido su experiencia?
6. ¿Cuál era su opinión sobre la posibilidad de completar un curso a distancia hace 5 años atrás?

Experiencia de la pandemia

7. ¿Cómo vivió usted la pandemia? ¿Cuáles son sus primeras impresiones?
8. En las primeras semanas de descadenado el fenómeno, ¿cómo pensó que repercutiría en su futuro académico?
9. ¿Cuáles fueron los grandes cambios en su vida cotidiana como resultado de la pandemia? ¿Y cuáles fueron los principales cambios como estudiante?
10. ¿Qué cosa hubiera hecho distinto si viviese la pandemia de nuevo, en materia de estudio?

Incorporación de nueva tecnología

11. ¿Qué herramientas digitales de aprendizaje ha incorporado usted a partir de la pandemia?
12. ¿Conocía esas herramientas previamente aunque no las utilizase?
13. ¿Con qué frecuencia las clases se impartían parcialmente o totalmente en ambientes digitales?
14. ¿Cuál fueron sus primeras impresiones sobre las primeras clases virtuales, a distancia?
15. ¿Existen diferencias entre su mirada de la educación a distancia antes y ahora?

Barreras y puntos favorables



16. ¿Cuáles son los mejores aspectos de la educación a distancia? ¿Por qué?
17. ¿Y cuáles son los principales impedimentos para incorporar satisfactoriamente la educación a distancia en su vida?
18. ¿Qué sugerencias o cambios haría usted para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnología?
19. ¿Existe algo más que quisiera contarnos?

Guía para DOCENTES:

Trayectoria

1. ¿Cómo se decidió por la carrera docente? ¿Cuáles eran sus motivaciones al comenzar?
2. ¿Cuánta formación sobre informática recibió durante el transcurso de la formación docente? ¿Se ha ido actualizando con el tiempo?
3. ¿Diría sus clases son tecnológicamente intensivas?

Uso previo de herramientas tecnológicas

4. ¿Había empleado previamente herramientas digitales para impartir contenidos educativos?
5. ¿Había ofrecido clases que fuesen parcialmente o completamente virtuales? ¿Cuál había sido su experiencia al frente de estos cursos?
6. ¿Cuál era su opinión sobre la posibilidad de completar un dictado de clases a distancia hace 5 años atrás?

Experiencia de la pandemia

7. ¿Cómo vivió usted la pandemia? ¿Cuáles son sus primeras impresiones como docente?
8. En las primeras semanas de desencadenado el fenómeno, ¿cómo pensó que repercutiría en su actividad laboral docente?
9. ¿Cuáles fueron los grandes cambios en su vida cotidiana como resultado de la pandemia? ¿Y cuáles fueron los principales cambios como docente?
10. ¿Qué cosa hubiera hecho distinto si viviese la pandemia de nuevo, en materia profesional, de impartir educación?

Incorporación de nueva tecnología

11. ¿Qué herramientas digitales de enseñanza ha incorporado usted a partir de la pandemia?
12. ¿Conocía esas herramientas previamente aunque no las utilizase?



13. ¿Con qué frecuencia sus clases se impartían parcialmente o totalmente en ambientes digitales?
14. ¿Cuál fueron sus primeras impresiones sobre las primeras clases virtuales, a distancia que impartió?
15. ¿Existen diferencias entre su mirada de la educación a distancia antes y ahora?

Barreras y puntos favorables

16. ¿Cuáles son los mejores aspectos de la educación a distancia? ¿Por qué?
17. ¿Y cuáles son los principales impedimentos para incorporar satisfactoriamente la educación a distancia en su vida docente?
18. ¿Qué sugerencias o cambios haría usted para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnología?
19. ¿Existe algo más que quisiera contarnos?



Referencias bibliográficas:

Alva de la Selva, R. (2014). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LX(223), 265-286. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v60n223/v60n223a10.pdf>.

Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Benchoff, D., Lizarralde, F., Huapaya, C., Aguiar, A. y González, M. (2021). Impacto del COVID-19 en la enseñanza personalizada. XVI Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología - TE&ET 2021. La Plata, 10 y 11 de junio de 2021, 61-69. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/122686/Documento_completo.pdf-f-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Siglo XXI Editores.

Caccuri, V. (2016). Tecnología digital para docentes. Fox Andina.

Camacho, K. (2005). La brecha digital. En A. Ambrosi; V. Peugeot y D. Pimienta (coords). Palabras en juego (pp.61-71). C & F Editions.

Casillas Alvarado, M.A: y Ramírez Martinell, A. (2018). El habitus digital: una propuesta para su observación. En R. Castro y H. Suárez (coords.). Pierre Bourdieu en la sociología latinoamericana: el uso de campo y habitus en la investigación (pp.317-342). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Covarrubias Hernández, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos*, 25(1), 150-158. <https://www.redalyc.org/journal/993/99365404012/99365404012.pdf>.

Da Silva Mello, W.H. (2021). El trabajo docente en tiempos de pandemia, educación remota y desigualdad educativa: percepciones, discursos y prácticas de los y las profesores/as de escuelas secundarias de Florencio Varela en el año 2020 [tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2048/te.2048.pdf>.

Decreto Nacional 297/2020 (19 de marzo de 2020). Aislamiento social, preventivo y obligatorio [Decreto de Necesidad y Urgencia]. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>.

Decreto 875/2020 (7 de noviembre de 2020). Aislamiento social, preventivo y obligatorio y distanciamiento social, preventivo y obligatorio [Decreto de Necesidad y Urgencia]. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/237062/20201107>.

Dussel, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. Seminario Internacional “La Renovación del Oficio del Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI”. IIFE - UNESCO Buenos Aires Sede



Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, 9 al 11 de noviembre de 2006. <http://unter.org.ar/imagenes/10063.pdf>.

Eco, U. (1984). Apocalípticos e integrados. 7ª ed. Lumen.

Espejel Alejandro, D., Flores Rojas, R. y Contreras Islas, D. (2021). Brechas digitales y vulnerabilidad: educación primaria ante la contingencia por la COVID-19. Reencuentro: Educación y COVID(78), 273-291. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1031/998>.

Fernández Enguita, M. (2017). Desigualdades educativas en la sociedad digital. Laboratorio de Alternativas.

Formichella, M.M. y Krüger, N. (2020). Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la economía de la educación. CONICET. Proyecto de Grupos de Investigación (PGI) "Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca". https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/109085/CONICET_Digital_Nro.d76a662b-3c25-4170-aca9-ba12c4dd7755_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20(2), 9-25. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331453132001.pdf>.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. 6ª ed. Mc-Graw-Hill-Interamericana.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educause Review (en línea). <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

Isacovich, P., Petrelli, L. y Mattioni, M. (2020). La universidad en cuarentena: regulaciones y tensiones ante la prolongación de este tiempo "excepcional". En N. Goren y G. Ferrón (comps.). Desigualdades en el marco de la pandemia. Universidad y territorio (pp.49-58). EDUNPAZ, Editorial Universitaria. <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/view/54/65/208-1>.

Jaime Romero, B. y Groult Bois, N. (2021). Representaciones sociales de la educación a distancia durante la pandemia por COVID-19. CPU-e, Revista de Investigación Educativa(34), 82-108. https://www.researchgate.net/publication/357761022_Representaciones_sociales_de_la_educacion_a_distancia_durante_la_pandemia_por_COVID-19.

Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Oviedo Montaña, M. (2020). Las plataformas educativas en la pandemia: ¿solución o reproducción de las desigualdades. Tramando Revista [en línea].



<https://www.tramared.com/revista/files/original/2f2849e4bce2d14obb1ba39c8817c405.pdf>.

Parker, C. y López S. (2020). Prospectiva y consecuencias del COVID-19, y su impacto en la Educación Superior [Documento de Trabajo]. Universidad de Santiago de Chile. https://postgrado.usach.cl/sites/default/files/documentos/covid19_y_ed_superior_c_parker_y_f_lopez_s_o.pdf.

Perera Pérez, M. (2005). A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02Po75.pdf>.

Prensky, M. (2001). Nativos e Inmigrantes Digitales. Cuadernos SEK 2.0.

Prensky, M. (2011). Enseñar a nativos digitales. SM.

Ramírez Plascencia, D. (2011). Brecha digital. La complejidad de un término. Paakat – Revista de tecnología y sociedad, 1(1), 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5695410>.

Rivas, A. (2020). Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia? Universidad de San Andrés. https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf.

Román, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 50, 13-40, <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>.

Skliar, C. (2011). Del derecho a la educación a la ética educativa. CONICET/FLACSO. <http://escritorioeducacion.especial.educ.ar/datos/recursos/pdf/del-derecho-a-la-educacion-a-la-etica-educativa.pdf>.

Skliar, C. (2015). La pronunciación de la diferencia. Revista Pro-Posiçõesv. 26(76), 29-47. https://www.researchgate.net/publication/274738972_La_pronunciacion_de_la_diferencia_entre_lo_filosofico_lo_pedagogico_y_lo_literario.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

Van Dijk, J. (2005). The deepening divide: Inequality in the Information Society. Sage.

Villela Cortés, F. y Contreras Islas, D. (2021). La brecha digital como una nueva capa de vulnerabilidad que afecta el acceso a la educación en México. Academia y Virtualidad, 14(1), 169-187. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/5395/4599>.

