

2



La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina)

The experience of students in COVID-19 times: A comparative study between the universities of Extremadura (Spain) and Nacional de Río Cuarto (Argentina)

Belén Suárez Lantarón*; **Nuria García-Perales****;
Romina Cecilia Elisondo***

DOI: 10.5944/reec.38.2021.28936

Recibido: **20 de noviembre de 2020**

Aceptado: **18 de diciembre de 2020**

* BELÉN SUÁREZ LANTARÓN: Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora de la Facultad de Educación (UEX). Miembro de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) y de la Red Nacional de Aprendizaje-Servicio. Pertenece al grupo de investigación GIDEX, siendo su línea de investigación la orientación y tutoría, la atención a la diversidad y la tecnología e innovación educativa. **Datos de contacto:** E-mail: bslantaron@unex.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2917-0495>

** NURIA GARCÍA-PERALES: Graduada en Educación Primaria. Máster en Ciencias Sociales y Jurídicas. Doctoranda del Programa en Innovación en Formación del Profesorado. Profesora en la Facultad de Educación (UEX) en el área de Teoría e Historia. Su línea de investigación se vincula con los nuevos entornos de aprendizaje y la Historia política y social de la educación. **Datos de contacto:** E-mail: nuria@unex.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0824-3309>

***ROMINA CECILIA ELISONDO: Doctora en Psicología por la Universidad de Murcia (España). Magíster en Educación y Universidad. Licenciada en Psicopedagogía. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONITEC, Argentina). Profesora Adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNRC. Directora de la Maestría en Ciencias Sociales de la UNRC. **Datos de contacto:** E-mail: relisondo@hum.unrc.edu.ar . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7841-9878>

Resumen

El año 2020 será recordado como el año en el que la COVID-19, a nivel mundial, modificó la vida de las personas. La realidad educativa no ha sido una excepción, viéndose millones de estudiantes obligados a migrar de la enseñanza presencial a la virtual. Ante esta realidad, el presente estudio tiene por objeto realizar una comparación entre las vivencias y el sentir del alumnado de las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina) que, en esta situación y estudiando de modo presencial, se ha visto obligado a continuar sus enseñanzas de modo virtual. El método para obtener la información es de corte cualitativo, utilizando encuestas online y grupos de discusión. Los resultados muestran que una mayoría del alumnado señala una baja satisfacción con el cambio de enseñanza (virtualidad), la cual no repetirían de forma voluntaria, ni recomendarían. Entre las cuestiones que reivindican en ambos casos están: la (no)presencia del docente, el exceso de tareas, el ritmo para su desarrollo, la comunicación (por hiperconexión o falta de ella), así como la brecha digital. Como conclusión, destacar que esta experiencia ha puesto de relieve algunas deficiencias de adaptación de las instituciones y docentes a esta nueva realidad, abriendo un sendero para la mejora y digitalización de las universidades presenciales.

Palabras clave: COVID-19; enseñanza presencial; enseñanza virtual; estudiantes universitarios; educación superior.

Abstract

The year 2020 will be remembered as the year in which COVID-19, worldwide, modified people's lives. The educational reality has not been an exception, with millions of students forced to migrate from face-to-face to virtual teaching. Faced with this reality, the present study aims to make a comparison between the experiences and feelings of Extremadura and National Río Cuarto university students who, in this situation and studying in person, have been forced to continue their teachings virtually. The method to obtain the information is qualitative through online survey and discussion groups. The results show that a majority of the students indicate low satisfaction with the change in teaching (virtuality), which they would not repeat voluntarily, nor would they recommend. Among the issues that they claim in both cases are: the (non) presence of the teacher, the excess of tasks, the pace for its development, communication (due to hyperconnection or lack of it), as well as the digital divide. In conclusion, it should be noted that this experience has highlighted some deficiencies in the adaptation of institutions and teachers to this new reality, opening a path for the improvement and digitization of face-to-face universities.

Keywords: COVID-19; face-to-face learning; virtual learning, university students; higher education.

1. Introducción

El año 2020 será recordado como el año en que una pandemia mundial, bajo el nombre de COVID-19, provocó, inicialmente, que millones de personas fueran confinadas en sus hogares en todo el mundo, viviendo una situación sin precedentes que ha modificado el modo de vida e incluso ha impuesto, en muchos países, alguna forma de restricción.

Una de estas medidas ha sido el cierre de los centros educativos para todos los niveles o etapas lo que (según informe de la UNESCO, 2020) ha afectado a un 91.3 % del total de estudiantes matriculados en el mundo; es decir, unos 1.500 millones de estudiantes se han quedado sin poder asistir a sus clases de modo presencial.

En España y Argentina, los respectivos gobiernos decretaron situaciones de confinamiento prolongadas en el tiempo, provocando, con ello, la transformación de muchas actividades cotidianas: el trabajo y la enseñanza, entre otras. Así, el alumnado de todas las etapas educativas que cursaba estudios de modo presencial se vio, prácticamente de un día para otro, obligado a continuar dicha formación de modo virtual.

En España, ante la situación generada por la COVID-19, el Gobierno decreta el estado de alarma el 14 de marzo, inicialmente por quince días, pero las circunstancias socio-sanitarias obligaron a prolongar las restricciones y el confinamiento, De este modo el alumnado no retornó a las aulas y afrontó el fin de curso de manera virtual. En Argentina, se estableció la suspensión de clases presenciales en todas sus modalidades el 16 de marzo de 2020, haciéndose efectivo en las Universidades el 20 de marzo- Desde entonces, las actividades pedagógicas se realizan de manera remota mediadas por diversas plataformas, redes y recursos tecnológicos.

Estas circunstancias que, ni instituciones, ni docentes y mucho menos el alumnado, podía prever y que, probablemente, hayan favorecido que ese «traslado de contenidos» del contexto analógico al virtual no implicase una verdadera transformación digital (Llorens, 2020) y que, en muchos casos, las «reglas del juego» (criterios de evaluación) del proceso de enseñanza-aprendizaje no estuvieran del todo claras, no pudiesen ser planificadas ni diseñadas como debería ser una enseñanza online (COTEC, 2020).

En este sentido son varios los estudios que así lo señalan:

Pérez, Vázquez y Cambero (2021) indican que en la mayoría de casos se sustituyeron las clases presenciales por sesiones online síncronas mediante videoconferencias y se trasladaron los materiales con los contenidos (generalmente documentos en formato pdf, ppt o docx) a las aulas o espacios virtuales y, en el mejor de los casos, se grabaron vídeos con algunas explicaciones.

García, Corel, Abellán y Grande (2020, p. 1) indican que la transformación urgente de las clases presenciales a la virtualidad se ha llevado a cabo de forma que «se puede calificar como aceptable en términos generales» pero que las medidas tomadas «se han ajustado a la urgencia y no a una planificación pensada a priori para impartir una asignatura con una metodología completamente online».

De Vicenzi (2020) identifica como dificultad de este proceso, el uso de la videoconferencia como «espejo del aula presencial, sobre todo en profesores acostumbrados a clases expositivas teóricas con escaso tiempo de interacción con los alumnos», y el diseño de las aulas virtuales y sus espacios como sistema de repositorio de actividades, sin una secuencia de aprendizaje que las ordene.

Rodicio, Ríos, Mosquera y Penado (2020) señalan que el migrar de la presencialidad a la virtualidad no significa que las instituciones hayan adoptado un modelo virtual, sino

que se ha tratado «de hacer lo mismo que se hacía antes en el aula, utilizando ahora diferentes plataformas virtuales» (p. 104). Según los autores, estas circunstancias conllevan que no siempre se tengan soluciones rápidas y adaptadas, generando desconfianza.

Esta situación también ha destapado cuestiones relacionadas con el acceso y uso de los medios digitales (la brecha digital). Autores como Bocchio (2020), Nin, Acosta y Leduc, (2020), Ruiz (2020) o Tranier, Bazán, Porta y Di Franco (2020) indican que amplios sectores de la población no disponen de dispositivos tecnológicos y/o de la conectividad necesaria para aprender en contextos virtuales.

Álvarez, Gardyn, Lardelevsk y Rebello (2020) consideran que la preexistencia de brechas en el acceso a recursos digitales, las condiciones socio-económicas de la población y las decisiones vertiginosas de los gobiernos y las instituciones, tienden a profundizar las segmentaciones educativas.

Maldonado, Miró, Stratta, Barreda y Zingaretti (2020) señalan, por un lado, que los estudiantes universitarios argentinos manifiestan dificultades referidas al uso compartido de las computadoras en casa y la mala conexión a internet en determinados momentos y, por otro, que los estudiantes se muestran adaptados a la utilización de entornos virtuales en contextos académicos y destacan ahorros de tiempos y costos. Los estudiantes destacan la importancia de las actitudes de los docentes en los procesos educativos y subrayan la necesidad de clases virtuales en las que puedan interactuar con los profesores.

El estudio de Macchiarola, Pizzolitto, Pugliese Solivellas y Muñoz (2020) describe el acceso de los estudiantes a las tecnologías digitales, identifica los tipos de uso de las tecnologías y reconoce valoraciones sobre la modalidad virtual de enseñanza implementada por esta universidad, destacando que la mayoría no continuaría en esta modalidad de enseñanza una vez culminado el aislamiento. Observaron dificultades en el acceso al material, la conectividad y la disponibilidad de recursos tecnológicos. Inseguridad y angustia son las emociones predominantes en las respuestas de los estudiantes. Los aspectos que reciben valoraciones positivas más altas son el uso de las tecnologías para la interacción o diálogo entre profesor y estudiantes y la respuesta a tiempo a las consultas. Las principales preocupaciones de los estudiantes son los procesos evaluativos y limitación de la virtualidad para el aprendizaje de contenidos prácticos.

De este relato se desprende que el hecho de trasladar la formación al entorno virtual conlleva sumar las numerosas posibilidades que ofrece lo digital: democratización del acceso a la información y el conocimiento, la eclosión de ecologías de aprendizaje ubicuo o el desarrollo de programas, plataformas y aplicaciones que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Burbules, 2014; Díez y Díez 2018). Pero también surge el abismo que impone la brecha digital, entendida como una nueva desigualdad estructural que incide en aquellos con mayor riesgo de exclusión como reflejo de desigualdades sociales previas (Alba, 2012; Olarte, 2017)

Autores como Bartolomé (2002) o Pérez *et al.* (2021) señalan en sus trabajos elementos que también resultan ser clave tanto para la enseñanza online como para la presencial, destacando la figura del docente y la interacción con el alumnado. De dichos trabajos se desprende que la planificación de la enseñanza presencial no resulta igual de útil si se traslada de *forma literal* a la virtualidad. , para la que, además, resulta imprescindible desarrollar estrategias socio-afectivas diferentes o adaptadas al espacio virtual (Morales y Curiel, 2019).

Ante esta realidad, este estudio se propone describir y comparar las percepciones y el sentir de estudiantes de la Universidad de Extremadura (UEX, España) y de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC, Argentina) que han tenido que afrontar este cambio (obligatorio) en la modalidad de sus estudios, pasando de una enseñanza presencial a la enseñanza virtual.

2. Método

El estudio se aborda desde una perspectiva cualitativa adecuada para generar conocimiento de una realidad o conducta social, documentar y comparar el punto de vista, expectativas, intereses, etc., de los individuos (Cubo, Martín y Ramos, 2020).

La elección de dicha metodología se justifica, además, porque esta investigación se plantea con un carácter descriptivo, comparativo y crítico, entendiéndose esta última cuestión como la capacidad para «cuestionar, evaluar, asimilar ideas complejas y dar forma a nuevas perspectivas» necesarias en todo estudio, pero más cuando este se desarrolla en el entorno educativo (Wood y Smith, 2018).

La población en la que se enfoca el estudio ha partido de un muestreo de oportunidad (no probabilístico) haciendo llegar el cuestionario a estudiantes (un total de 90) de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (UEX, España) y estudiantes (un total de 100) de la Facultad de Ciencias Humanas y de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC, Argentina).

En ambos casos son los propios estudiantes quienes considerando de interés el estudio, comparten el enlace del cuestionario a través de sus redes sociales, favoreciendo la participación aleatoria de alumnado de otras Facultades e incluso de otras Universidades, como es el caso de España. El número de participantes final se ha incrementado a 436 universitarios españoles y 235 argentinos (N total= 671).

Se eligen ambas instituciones y facultades de modo intencional, pues el primer criterio a considerar ha sido la accesibilidad a la muestra objeto de estudio. Otros criterios que sustentan la selección son las características de la población (misma área de conocimiento y oferta de titulaciones similares) y tipo de gestión (ambas instituciones son públicas).

La información ha sido recogida a través de un cuestionario diseñado «ad hoc».. Consta de tres secciones: la primera recoge información sociodemográfica, la segunda dos cuestiones cerradas sobre la experiencia vivida como estudiante online (valoración en escala Likert) y una tercera de pregunta abierta para expresarse libremente, argumentar, justificar y exponer su sentir en relación con esta experiencia.

Se justifica la elección de este instrumento en base a que el uso de cuestionarios con preguntas abiertas puede considerarse una estrategia viable de recolección de datos en tanto permite captar significados de los participantes (Fink, 2003) y resulta útil para el acceso a la muestra en esta situación de confinamiento en la que se desarrolla la investigación. Además, ayuda en la estandarización del registro y regularización del proceso y, por ende, en la mejora de la fiabilidad del estudio (Pérez, 2011).

Para mejorar la validez y consistencia de la información, se utilizó, además, el grupo de discusión (aprovechando las tutorías virtuales) como instrumento de triangulación, a fin de complementar los datos a través de diferentes procedimientos y promover un control cruzado entre diferentes datos: personas, instrumentos o la combinación de estos (Pérez, 2011).

El análisis de los datos se apoya en la revisión de la literatura existente, mediante codificación emergente. Las investigadoras realizan las transcripciones de modo

independiente y posteriormente contrastan sus códigos temáticos y categorías, lo que ha permitido la comparación y el debate en torno a los marcos de codificación creados, registrando categorías y subcategorías, que se agrupan como se indica en la tabla 1.

Tabla 1.
Categorías y subcategorías utilizadas en el análisis

Categoría	Indicadores
En relación con el docente	Tareas propuestas
	Recursos utilizados
	Método de evaluación
	Habilidad digital
	Coordinación con otras asignaturas
	Comunicación con el alumnado
En relación con su desempeño como estudiantes	Competencia digital
	Habilidades y actitudes para afrontar las tareas
	Gestión del tiempo
Aspectos socio-afectivos	Estudiante-estudiante
	Estudiante-docente

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo a Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016) se establecen diferentes fases para la comparación, coincidiendo estas con dos momentos del estudio: el diseño de la investigación y su desarrollo. La información queda recogida en la tabla 2.

Tabla 2.
Fases del estudio comparado

Momentos del Estudio	Fases	Propuestas
Definición del diseño metodológico	Selección y definición del problema	¿Cuál ha sido la vivencia del alumnado universitario que se ha visto obligado en tiempos de Covid-19 a pasar de la presencialidad a la virtualidad?
	Elección de la unidad de análisis	¿Dónde comparo? Facultades de la UEx y de la UNRC ¿Cuándo comparo? Momento de confinamiento ¿Qué comparo? La vivencia del alumnado de ambas instituciones ante la situación de paso forzoso a la virtualidad,
Desarrollo del estudio	Fase descriptiva	Se procede a la recolección de datos mediante cuestionario y grupos de discusión. Se ordena la información y se extrae aquella que interesa
	Fase interpretativa	Se analiza de forma más exhaustiva los datos y la información recogidos en la etapa previa. Establecer causas y factores correlacionados y/o que influyen.
	Fase de yuxtaposición	Presentación de los datos en paralelo (dos a dos) para observar semejanzas y diferencias.
	Fase comparativa o explicativa	Comentar y valorar los resultados observados, convergencias, divergencias, etc., buscando una justificación interpretativa. Avanzar supuestos de futuro y/o mejora
	Fase prospectiva	Se extraen las conclusiones sobre los resultados obtenidos

Fuente: adaptado de Caballero *et al* (2016).

3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en relación con las categorías antes referidas, tanto en la UEX como en la UNRC, exponiendo en primer lugar los relacionados con la descripción sociodemográfica de los participantes.

3.1. Perfil sociodemográfico

Los datos obtenidos en relación con el perfil de la muestra participante son los siguientes:

3.1.1. Universidad de Extremadura

Los datos indican que un 66 % de participantes son mujeres y un 34 % hombres. La edad está comprendida entre los 18 y los 57 años ($M=21.2$ y $DS= 6.8$).

La mayoría (94 %) realizan estudios de Grado. Respecto al curso en el que están matriculados, la distribución es la siguiente: 40 % en primero de Grado, 19.1 % segundo, 21.4 % tercero, 16.6 % cuarto y un 3 % cursan Máster.

El 88.5 % son estudiantes a tiempo completo, mientras que un 11.5 % concilia estudio y trabajo remunerado. De los estudiantes que indican estar trabajando, un 81 % es empleado por cuenta ajena y un 15.5 % de forma autónoma. Además, un 95.5 % no tienen cargas familiares.

Para el 93.1 % esta ha sido su primera experiencia cursando asignaturas o cursos de forma online. De los que señalan haber tenido alguna experiencia previa, un 87.9 % indica haber realizado entre 1 y 3 cursos online.

En la muestra española hay representación de varias titulaciones, situándose el mayor porcentaje (45.6 %) en Educación. Indicar, también, que se encuentran representadas todas las áreas de conocimiento, siendo Ciencias Sociales y Jurídicas la que cuenta con mayor representación (62.8 %), seguida de Ingeniería (25.9 %).

3.1.2. Universidad Nacional Río Cuarto

La muestra participante resulta ser en un 86 % mujeres y un 14 % hombres. Las edades de participación oscilan entre los 18 y los 51 años ($M=23.65$ y $DS= 7.5$). El 95 % señala cursar estudios de grado. Distribuidos por cursos del siguiente modo: el 22.6 % corresponde al primer curso, un 19.6 % a segundo, 22.1 % cursa tercero, 8.1 % cuarto, 22.6 % quinto y el 5.1 % postgrado. La participación por áreas de conocimiento se sitúa en 88.5 % en Ciencias Sociales y Jurídicas y un 11.5 % en Ciencias de la Salud, siendo las titulaciones de Educación las que obtienen mayor porcentaje de participación (56.6 %).

El 27.2 % de los participantes realiza alguna actividad laboral, además de estudiar (18.3 % por cuenta ajena y 8.9 % de forma autónoma) y un 12.3 % indica tener cargas familiares.

El 79 % indica que esta es la primera vez que cursa materias de forma virtual. El resto indica haberlo hecho alguna vez, siendo el mayor porcentaje (11 %) el que ha cursado de 1 a 3 materias.

3.2. En relación con el docente

Los datos recogidos muestran que la preocupación mayoritaria del alumnado hace referencia al docente, tanto en el caso del cuestionario como en los grupos de discusión. Los elementos que destacan en sus aportaciones hacen referencia a las tareas propuestas, los recursos utilizados, la evaluación, la habilidad digital del docente, la coordinación con otras asignaturas y el modo de comunicarse con el alumnado.

3.2.1. Universidad de Extremadura

El 85 % del alumnado percibe que tienen más tareas que en la educación presencial. Sentir que están sobrecargados de tareas y que los docentes simplemente han trasladado al campus virtual sus presentaciones habituales o archivos en formato pdf. (96 %), es una

cuestión que subyace tanto en los datos obtenidos a través del cuestionario, como en los grupos de discusión.

Estudiante 20_Cst_Esp: «Se ha pasado de una hora aproximadamente de clase a un vídeo 15-20'. [...] Si antes no daba tiempo a dar todo el temario teniendo 4 horas semanales, dudo que teniendo 4 vídeos de 20' de media a la semana sea mejor. La solución para ajustarse al temario no creo que deba ser un PDF con el temario restante».

Estudiante 29_GD_Esp: «Solo una profesora de toda la facultad está tirando de su asignatura, el resto solo mandan trabajos sin muchas instrucciones y no resuelven dudas. Están pasando de la enseñanza y se dedican a mandar trabajos para hacer ver que están ahí...».

La retroalimentación ofrecida por el docente, aquí contemplada como la evaluación de tareas, es un factor que el 72 % del alumnado valora como motor de su motivación:

Estudiante 45_Cst_Esp: «Es importante mencionar que motiva mucho trabajar con actividades cuando son corregidas antes de volver a enviar nuevas».

Sin embargo, la evaluación de las materias, el desconocimiento de cómo iban a ser evaluados, ha sido señalado por el alumnado en un 68 % como una vivencia no positiva:

Estudiante 24_Cst_Esp: «[...] tenemos la incertidumbre de no saber cómo se nos va a evaluar, llevando una metodología online que nunca hemos tenido y que se basa en el autoaprendizaje».

La coordinación entre los docentes de las diferentes asignaturas es una cuestión que también se ha recogido como queja por parte del alumnado (un 37 %).

Estudiante 26_Cst_Esp: «Los profesores deberían de conocer los trabajos y tareas de otras asignaturas para poder planificar mejor las tareas a los estudiantes y no meterles mucha saturación de trabajo cada semana».

Estudiante 8_GD_Esp: «En muchas ocasiones los profesores nos han propuesto el mismo día y hora para conectarnos. Es que ni siquiera entre ellos se ponen de acuerdo. ¿Qué hago, dónde me conecto?».

Estudiante 18_GD_Esp: «Por facilidad de conexión se modificaron los horarios que teníamos, y ahora resulta que a veces coinciden cosas».

Otra de las cuestiones que subyace en los datos analizados, tanto en los grupos de discusión como en el cuestionario, hace referencia a la competencia digital de los docentes en un doble sentido; por un lado, un 56 % muestra su queja en relación con aquellos docentes que no ponen en marcha dicha competencia.

Estudiante 37_Cst_Esp: «No creo que, bajo mi punto de vista, los profesores estén preparados para impartir clases online. Siento, por lo general, que realizo actividades sin sentido y sin llevarme ningún tipo de lección o enseñanza. Bajo unas directrices apropiadas sí que creo que se pueden impartir clases online, pero por desgracia actualmente tengo la sensación de que estamos dando palos de ciego».

Estudiante 70_Cst_Esp: «En algunos casos, se nota cómo algunos profesores también están descolocados y no saben por dónde agarrar la situación».

Por otro, en relación con los que sí que lo hacen, un 67 % también señala que la gran variedad de recursos y soportes tecnológicos utilizados para la práctica docente, sugieren desorganización y les causa agobio, al tener que navegar o utilizar varios medios, aplicaciones o plataformas diferentes.

Estudiante 70_Cst_Esp: «La diversidad de plataformas por las que optan los profesores es agobiante; por ejemplo, unas clases son por Zoom, otras por Discord, otras por el Campus Virtual»

Los datos indican que para la mayoría del alumnado (92 %) resultan importantes las cuestiones relacionadas con la comunicación entre docente y estudiante. Los resultados obtenidos hacen referencia a dos situaciones diferentes; por un lado, una sobrecarga de mensajes que envían los docentes (67 %) y, por otro, interacción o pasividad por parte de estos (33 %).

Estudiante 45_Cst_Esp: «Estar constantemente frente a la pantalla me genera bastante estrés, ya que muchos profesores siguen enviando mensajes en vacaciones, en fines de semana, en horarios no lectivos...y esto causa que tengamos que estar disponibles siempre».

Estudiante 52_GD_Esp: «Algunos profesores no se conectan ni responden a los mensajes para aclararnos las dudas. Tienes que entregar un trabajo y no sabes, les escribes un correo para preguntar y pasa el tiempo y no te responden. Eso es desesperante».

3.2.1. Universidad Nacional Río Cuarto

La mayoría de los estudiantes participantes (74 %) percibe sobrecarga de tareas en el cursado remoto de las asignaturas. Algunos (32 %) también señalan saturación y cansancio por la hiperconexión que generan las prolongadas clases virtuales y las numerosas tareas de aprendizaje.

Estudiante 5_GD_Arg: «No podemos estar 3 horas frente a la computadora viendo cómo los profesores pasan 50 PowerPoint, tendrían que ver otras formas».

Estudiante 47_Cst_Arg: «[...] Las tareas son cada vez más».

Estudiante 43_Cst_Arg: «Particularmente siento que nos exigen demasiado teniendo en cuenta que estamos en nuestras casas con mil cosas, uno en su casa está todo el día con la computadora y eso es bastante agotado».

La mayoría de estudiantes (70 %) también destaca la importancia de las devoluciones de los profesores y las posibilidades de interactuar respecto de las tareas de aprendizaje. El 90 % indica que el acompañamiento, el sostén y la comunicación fluida entre docentes y estudiantes son indispensables para la enseñanza y el aprendizaje remoto. El alumnado demanda procesos comunicativos, además de los contenidos curriculares, que comprendan las particularidades de los estudiantes y la complejidad de la situación familiar y social que viven.

Estudiante 7_Cst_Arg: «Me gustaría más acompañamiento en determinadas materias. Muchas veces al priorizar dar todo el contenido no reparan en la exigencia que eso conlleva. En determinada materia me siento muy presionada ya que la primera clase fue muy extensa y repleta de contenido teórico bastante complejo de interpretar».

Estudiante 4_GD_Arg: «Hay profesores que son comprensivos y te preguntan cómo te sentís, qué te pasa y siempre están atentos a ver que necesitas.»

Para el alumnado participante, el compromiso de los docentes es fundamental a la hora de desarrollar procesos educativos de forma remota. Un 30 % señala la falta de compromiso y dedicación por parte de los docentes, situación que genera dificultades de aprendizaje y sentimiento de aislamiento y soledad

Estudiante 1_Cst_Arg: «[...] algunas materias sí cursaría online y otras no, [...] y no necesariamente me refiero a las materias, sino algunas modalidades de profes para dar la asignatura, en mi carrera en el primer cuatrimestre nos pasó en una materia muy difícil, que tuvimos poco apoyo de las docentes y tuvimos que arreglarnos solo en cuanto a trabajos y parciales. Y esas son las que no volvería a cursar online [...]».

Estudiante 51_Cst_Arg: «Me resulta bueno el cursado online siempre cuando los profesores estén en contacto con los alumnos, donde se pueda intercambiar contenidos y demás, no como en otras situaciones donde los profesores solo dan el material, la guía de estudio y a realizarla sin ayuda. Es muy frustrante y agotador».

Un 50 % del alumnado ha manifestado preocupación por las modalidades de evaluación y las complejidades que implican los exámenes mediados por tecnologías. Los participantes reclaman *feedback* de los docentes en las instancias evolutivas y también resoluciones administrativas que les permiten rendir exámenes finales y dar continuidad a sus estudios.

Estudiante 60_Cst_Arg: «[...] No me gusta, porque es más difícil preguntar dudas ya que en algunas materias solo podemos consultar en foros, no podemos saber en qué nos confundimos en las evaluaciones ya que no podemos ver los parciales y no nos hacen devoluciones de los mismos».

Estudiante 4_GD_Arg: «El problema son los exámenes finales, hay mucha desorganización, muchas materias no las podemos rendir y nos atrasamos mucho en la carrera».

Asimismo, un 30 % se refiere a la necesidad de organización y coordinación de las actividades académicas en la Universidad. Consideran que, si las propuestas educativas

se planifican de manera adecuada, la educación virtual puede ser una interesante opción para la formación de grado.

Estudiante 15_Cst_Arg: «Considero que una formación virtual, donde los límites y acuerdos estén demarcados desde el principio, puede ser beneficiosa si consideramos que la misma puede descentralizar el ir a la universidad, permite mayor flexibilidad, etc.».

3.3. En relación con su desempeño como estudiantes

Los resultados muestran que gran parte del alumnado alude a la sensación de que su desempeño como estudiantes online no es el mismo que como estudiantes presenciales. Cuestión recogida tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión de ambos países.

3.3.1. Universidad de Extremadura

Los datos analizados indican que, en esta situación de «obligada virtualidad», el escenario se ha mostrado novedoso para el 95 % del alumnado, señalando que se sienten poco preparados para estudiar en un entorno virtual, aspecto que les genera dudas sobre su propia capacidad para afrontar la situación

Estudiante 66_Cst_Esp: «Muchas veces siento que es más un autoaprendizaje que un curso de universidad, puesto que dejan poco claro las tareas a realizar y muchas veces por propia frustración de no encontrar la información que piden (al no suministrarla el propio profesorado) me siento ahogado y frustrado, lo que me hace dejar algunas tareas a medias o sin realizar».

Estudiante 15_Cst_Esp: «No todo el mundo tiene la misma capacidad de concentración ni de aprendizaje, tampoco tiene la misma situación [...] provocándome ansiedad con la cual no puedo concentrarme ni completar mis actividades».

En este mismo sentido se obtienen resultados muestran su dificultad para gestionar el tiempo (73 %) y su falta de autonomía para el aprendizaje en entornos virtuales (55 %):

Estudiante 18_GD_Esp: «Actualmente en dos asignaturas tengo tareas que no sé cómo voy a realizarlas, no sé ni cómo empezar y no sé a quién recurrir [...]».

Estudiante 20_GD_Esp: «Cuando entro en el aula y veo la cantidad de tareas y documentos para leer, me agobio y no sé por dónde empezar y creo que no me va a dar tiempo a resolverlo todo para las fechas que piden [...]»

3.3.2. Universidad Nacional Río Cuarto

La gran mayoría de los estudiantes (95 %) manifestó no tener experiencias previas de educación virtual. Indicaron que la virtualidad los tomó por sorpresa, que no se sentían preparados para afrontar esta nueva modalidad educativa, situación que les generó emociones negativas al inicio del aislamiento. En los primeros momentos de la educación virtual un 75 % se sintió incapaz de dar continuidad a su formación académica por dificultades en la gestión del tiempo, el espacio, los recursos y las estrategias de aprendizaje. También aparece (en un 30 % de los participantes) dificultades para mantener la atención y comprender contenidos prácticos.

Estudiante 39_Cst_Arg: «En mi caso, las materias con partes prácticas me frustran más, que las meramente teóricas. Por el hecho de no poder preguntar en la misma clases las dudas, y a veces no saber plantearlas en un foro».

Estudiante 15_Cst_Arg: «Esta situación de virtualidad nos tomó de sorpresa, y en una primera instancia no estaba preparada para eso que acontecía, [...] en muchas ocasiones me sentí desbordada».

Estudiante 23_Cst_Arg: «Personalmente creo que esta es una modalidad que le sienta bien a una persona comprometida y dedicada con ganas de aprender, me encantaría poder adjudicarme estas cualidades, pero sería muy hipócrita de mi parte. Si bien tengo ganas de aprender y me considero una persona con mucha capacidad para adquirir conocimientos me cuesta sentarme y ponerme a estudiar. Siempre fui de esas alumnas que estudiaban 15 min antes del examen y aprobaban con 10 y es por eso que cuando empecé la universidad me costó mucho generar el hábito del estudio y fue la rutina de ir a cursar lo que me ayudó a lograrlo, pero la cuarentena y las clases online me sacaron eso y me desestabilizaron por completo».

Sin embargo, más de la mitad del alumnado (60 %) reconoce haber construido, luego de unos meses de virtualidad, estrategias de autorregulación de los aprendizajes, manejo del tiempo y trabajo colaborativo con compañeros. Igualmente, un 70 % da cuenta de estrategias adaptativas ante la situación de virtualidad y hasta perciben ciertas ventajas de esta nueva situación en su formación académica: flexibilidad, ahorro de tiempo, posibilidad de cursar varias materias de manera simultánea, etc.

Estudiante 64_Cst_Arg: «El factor clave en la modalidad virtual es EL TIEMPO (sic) que nos ahorramos yendo y viniendo de la universidad hasta casa. En mi caso trabajo 4 horas diarias por lo tanto con esta modalidad virtual tengo muchoo (sic) más tiempo para estudiar. En condiciones normales perdía entre 2 y 3 horas al día viajando el colectivo a la universidad».

Estudiante 1_GD_Arg: «Aprendí mucho más así, le dedique mucho más tiempo que presencial, siento que tengo más interés, me conecto cuando puedo y hago las cosas cuando puedo, es más flexible».

Estudiante 2_GD_Arg: «Pude hacer materias que tenía colgadas, me pude acomodar y cursarlas todas. Tuvimos flexibilidad de hacer materias de varios años, para mí es positivo».

Estudiante 61_Cst_Arg: «Considero que, a través de la virtualidad, todos los estudiantes pudimos continuar con nuestra carrera, con respecto al aula virtual es una herramienta muy importante, porque nos permite estar en contacto con nuestros docentes y compañeros, poder escuchar una clase, participar de actividades, es muy enriquecedora. Es una herramienta muy valiosa, me permite seguir cursando».

3.4. Aspectos socio-afectivos

Los resultados obtenidos en relación con estas cuestiones se complementan tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión, indicando la relevancia que para el alumnado supone.

3.4.1. Universidad de Extremadura

Los resultados obtenidos muestran que para una mayoría del alumnado participante (87%) es importante la presencia de sus compañeros y que echan de menos la interacción cara a cara con estos.

Estudiante 36_GD_Esp: «[...] Es que poder desahogarte o charlar después durante las clases con los compas se echa de menos».

Estudiante 37_GD_Esp: «A ver si esto acaba pronto para ir a cafetería y echar el rato juntos [...]»

Un 63 % destaca la importancia de las interacciones con los compañeros y compañeras para la resolución de problemas vinculados con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estudiante 8_Cst_Esp: «Me costó demasiado adaptarme al nuevo sistema, sentía que no iba poder lograrlo [...] pero pude lograrlo con la ayuda de compañeros y mi propio esfuerzo. Por suerte es un grupo muy solidario, dispuestos a ayudarnos mutuamente...».

Estudiante 3_GD_Esp: «Menos mal que están los compañeros, aunque sea a través de la pantalla, para poder echarnos una mano y también, muchas veces, unas risas».

El acompañamiento por parte de los docentes es otra de las cuestiones a la que el alumnado ha dado gran importancia. El 48 % señala la satisfacción que les produce cuando perciben la implicación, preocupación y empatía (dada la situación) de sus profesores y profesoras o, por el contrario, la frustración cuando esto no ocurre (56 %).

Estudiante 3_GD_Esp: «Es verdad que con algunos profesores es más fácil contactar que con otros; están más pendientes y resuelven nuestras dudas bastante rápido y esto se agradece porque no te sientes sola».

Estudiante 12_GD_Esp: «Algún profesor hasta nos ha pasado su número de teléfono móvil para hacerle preguntas por WhatsApp, esto es de agradecer, porque ayuda mucho en esta situación»

Estudiante 78_Cst_Esp: «Las emociones varían sobre todo con la asignatura, especialmente según el profesor que la imparte. Esto es porque algunos se preocupan mucho, mientras que otros parece que esquivan la situación, actuando según su interés o como si no pasara nada».

Estudiante 35_Cst_Esp: «En ocasiones me siento poco comprendida por parte de algunos profesores».

3.4.2. Universidad Nacional Río Cuarto

El 90 % de participantes ha señalado que la interacción y los vínculos con compañeros y amigos es fundamental en los procesos educativos, especialmente en el contexto de educación remota por la pandemia. El apoyo y el sostén de los compañeros, a través de diferentes estrategias virtuales (videollamada, mensajes, grupos de WhatsApp) permiten sostener a los estudiantes en sistema. Las contribuciones del grupo de pares son

académicas, pero también afectivas. Los compañeros y los amigos no solo ofrecen informaciones sobre actividades, exámenes y recursos educativos, también escuchan, alientan y acompañan emocionalmente las complejas situaciones personales, familiares y sociales que viven los estudiantes. Algunos han creado alternativas, videollamada para estudiar juntos, videoconferencias para almorzar con los compañeros y grupos de WhatsApp para compartir experiencias. Estar con otros, no solo para resolver actividades académicas, sino también para compartir momentos y experiencias.

Estudiante 8_Cst_Arg: «Desde mi lugar como estudiante me costó demasiado adaptarme al nuevo sistema, sentía que no iba poder lograrlo. Me desesperaba la idea de no llegar a tiempo con las exigencias de los docentes, pero pude lograrlo con la ayuda de compañeros y mi propio esfuerzo. Por suerte es un grupo muy solidario, dispuestos a ayudarnos mutuamente...».

Estudiante 15_GD_Arg: «Nos ayudamos mucho entre los compañeros y también a veces con los profesores. Yo por ejemplo me encargué de escanear muchos materiales y compartirlos con mis compañeros que se los habían dejado en Río Cuarto. También ayudamos a los profes con las grabaciones y el escaneo de materiales. Tenemos varios grupos de WhatsApp donde nos vamos ayudando».

Estudiante 65_Cst_Arg: «Siento que las clases online dan esas sensaciones de frialdad y distanciamiento en la relación profesor - alumno. Sin embargo, la continuidad de estudio en manera grupal más allá de que sea por medios virtuales como videollamada, te hace sentir más conectado y que a pesar de este distanciamiento; los vínculos principalmente de amistad y compañerismo aún siguen manteniéndose y quizás también es un buen estímulo».

El sostén afectivo de los docentes también es destacado por la mitad del alumnado (50 %) quienes indican que gran parte de ellas/os se han mostrado cercanos y abiertos a las consultas y acompañamiento personalizado.

Estudiantes 36_Cst_Arg: «¡Es muy difícil realizar una carrera que la habías planeado presencial y que sea online, agradezco ya tener mi grupo que me ayuda a seguir adelante!! Y les agradezco a los profes por su predisposición y ganas que le ponen a cada clase».

Estudiante 40_Cst_Arg. «Algunas materias fueron muy agradables gracias a la modalidad y acompañamiento de cada profe, esas sin dudas las volvería a cursar online».

3.5. Brecha digital

De forma colateral, tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión, el alumnado también hace referencia a circunstancias relacionadas con la brecha digital.

3.5.1. Universidad de Extremadura

En la mayoría de casos (69 %) se refieren a cuestiones relacionadas con la conexión a la red (mala conexión, no tener internet y usar sus datos del teléfono, vivir en zonas donde la red no llega, etc.) y, en otros casos (31 %) a no tener la tecnología apropiada, pues se quedaron confinados en sus casas sin equipos con los que poder conectarse o porque tenían que compartir estos.

Estudiante 19_Cst_Esp: «Me resulta difícil la conexión porque vivo en zona rural y no tengo señal y tampoco internet» (sic).

Estudiante 6_Cst_Esp: «En mi caso me es complicado estudiar de forma online ya que tengo que compartir el ordenador como mi hermana y, a veces, coincide el horario para hacer cosas [...] A veces me conecto con los datos de mi teléfono (si tengo), lo que conlleva a que vaya más atrasada».

Estudiante 77_Cst_Esp: «[...] en mi caso no dispongo de estos medios en casa (no tengo Internet ni ordenador que soporte los programas que se manejan) y tengo que desplazarme al lugar de trabajo habitual para desarrollar las tareas (algo que ha sido incompatible con el estado de alarma)».

Estudiante 21_GD_Esp: «Yo vivo en un pueblo de la Raya (frontera España-Portugal) y la conexión muchas veces me falla [...]».

3.5.1. Universidad Nacional Río Cuarto

En la UNRC el 85 % de los estudiantes manifiestan dificultades de conectividad y de disponibilidad de los recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo de las tareas académicas y la participación en clases online. La disponibilidad de espacio físico en el hogar para trabajo académico también es una dificultad percibida por muchos estudiantes (50 %). Aunque en menor medida (30 %), también aparecen expresiones que indican dificultades en el manejo de plataformas educativas.

Estudiante 63_Cst_Arg: «Se me dificulta conectarme porque vivo en zona rural y no tengo señal y tampoco internet».

Estudiante 6_Cst_Arg: «En mi caso me es complicado estudiar de forma online ya que no cuento con una computadora y el internet adecuado para realizar las tareas lo que conlleva a que vaya más atrasada».

Estudiante 40_GD_Arg: «Tengo que compartir la computadora con mis hermanos, internet no nos anda cuando todos nos conectamos».

Estudiante 47_Cst_Arg: «Tuvimos que adaptarnos nuevamente en nuestras casas con nuestros familiares y los horarios del cursado son muy incómodos, ya que siempre hay alguien dando vuelta, cenando, cocinando, demás tareas en las casas y no podemos concentrarnos».

Estudiantes 25_GD_Arg: «Al principio me costó mucho entender las diferentes plataformas que estábamos usando, como se cargaban los trabajos, como se participaba...».

3.6. Cursar y recomendar la enseñanza online

En relación con esta cuestión los resultados obtenidos son los siguientes:

3.6.1. Universidad de Extremadura

Los datos muestran que en las cuestiones en las que se consulta si se cursaría o repetiría de manera voluntaria la enseñanza online (establecidas en escala 1-10) la mayoría de estudiantes (71.3 %) se sitúa en los valores menores de la escala. En concreto, un 37.1 % indica que «de ninguna manera» lo volvería a hacer.

Similares resultados se recogen en relación con la recomendación de este tipo de enseñanza, señalando un 36.4 % que no recomendaría «de ninguna manera» esta modalidad de enseñanza.

Estudiante 1_GD_Esp: «Jamás recomendaría el cursado virtual ni lo elegiría, es necesaria la interacción presencial con los profesores y los compañeros, yo este año me sentí muy sola».

Estudiante 3_GD_Esp: «No me gusta la virtualidad, echo de menos las clases presenciales a pesar de lo que me quejaba antes. No me matricularía nunca online».

También hay un porcentaje de estudiantes (32 %) que indican, para ambas cuestiones, su disposición a repetir y/o recomendar la modalidad online, pero señalando algunas condiciones:

Estudiante 80_Cst_Esp: «Recomendaría estudiar online si la universidad ya fuese online, si es presencial considero que no están preparadas para esto».

Estudiante 34_Cst_Esp: «Me parece que la modalidad virtual está buena en cierto modo, pero que nada se asemeja a la presencia en el aula, porque no solo nos hace crecer como profesionales, sino que también como personas».

Estudiante 46_Cst_Esp: «Solo cogería modalidad online si tienes que trabajar para mantenerte, como es mi caso».

3.6.1. Universidad Nacional Río Cuarto

El 34.8 % de la muestra indica que «de ninguna manera» volverían a cursar de manera voluntaria la modalidad virtual. El 60 % de los participantes utilizan valores bajos en la escala para indicar que sí cursarían nuevamente de manera virtual. El 31.7 % de los estudiantes no recomendaría «de ninguna manera» la experiencia. El 60 % del alumnado utiliza valores bajos en la escala para indicar si recomendarían la modalidad virtual.

Estudiante 34_GD_Arg: «Me parece que la modalidad virtual está buena en cierto modo, pero que nada se asemeja a la presencia en el aula, porque no solo nos hace crecer como profesionales, sino que también como personas».

Estudiante 1_GD_Arg: «Jamás recomendaría el cursado virtual ni lo elegiría, es necesaria la interacción presencial con los profesores y los compañeros, yo este año me sentí muy sola».

Quienes valoran positivamente la modalidad virtual señalan como fortalezas o ventajas cuestiones ligadas a la gestión personal del tiempo, la compatibilidad o conciliación con trabajo u otras tareas, la flexibilidad y la ubicuidad.

Estudiante 64_Cst_Arg: «El factor clave en la modalidad virtual es EL TIEMPO (sic) que nos ahorramos yendo y viniendo de la universidad hasta casa. En mi caso trabajo 4 horas diarias por lo tanto con esta modalidad virtual tengo muchooo (sic) más tiempo para estudiar. En condiciones normales perdía entre 2 y 3 horas al día viajando el colectivo a la universidad. También ahorro mucha plata, tengo menos gastos».

Estudiante 61_Cst_Arg: «Considero que, a través de la virtualidad, todos los estudiantes pudimos continuar con nuestra carrera, con respecto al aula virtual es una herramienta muy importante, porque nos permite estar en contacto con nuestros docentes y compañeros, poder escuchar una clase, participar de actividades, es muy enriquecedora. Es una herramienta muy valiosa, me permite seguir cursando».

4. Análisis comparado

Como puede observarse, la muestra de ambas instituciones es semejante: alumnado que, estando matriculado presencialmente, se ha visto obligado a continuar su formación universitaria de forma virtual, con una media de edad de 22 años, mayoritariamente mujeres que cursan estudios de grado con dedicación plena, sin cargas familiares y que, en su mayoría, no cuenta con experiencia previa en la enseñanza virtual.

Tabla 3.

Comparación datos sociodemográficos (mayores porcentajes)

Categorías	UEx	UNRC
Sexo	66 % M y 34 % H	86 % M y 14 % H
Edad	M=21.2	M=23.6
Curso	40 % primer curso	22.6 % primer curso
Área de Conocimiento	62.8 % Ciencias SSyJ	88.5 % Ciencias SSyJ
Titulación	45.6 % Educación	56.6 % Educación
Trabajo	88.5 % solo estudia	72.8 % solo estudia
Cargas familiares	95.2 % no	87.7 % no
Experiencia en enseñanza virtual	93.1 % primera vez	79 % primera experiencia

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos en el estudio son también similares, siendo el sentir, tanto de los estudiantes de la UEx como de la UNRC, análogo y relacionado con las mismas cuestiones, como se puede observar en la tabla 4:

Tabla 4.
Comparación resultados obtenidos

1. VARIABLES En relación con el docente	UEx	UNRC
Tareas propuestas	85 % se siente sobrecargado	74 % se siente sobrecargado
Recursos utilizados	96 % traslado de archivos de presencial a virtual 67 % la variedad de aplicaciones que se usan confunde	32 % se queja de «hiperconexión»
Evaluación	76 % es importante la retroalimentación 68 % se queja de la pasividad/falta de información	70 % valoran la retroalimentación de las tareas 58 % muestra preocupación por desinformación
Habilidad digital	56 % se queja de que no se tiene	
Comunicación con los alumnos/as	92 % muy importante 67 % sobrecarga de información 33 % quejas por pasividad	90 % valoran el sentirse acompañados/comprendidos 30 % se queja o percibe falta de compromiso
2. VARIABLES Desempeño como estudiantes	UEx	UNRC
Preparación: habilidades, actitudes	95 % la enseñanza virtual es novedosa y siente no estar a la altura	95 % primera experiencia y no se sienten preparados 30 % dificultades para mantener la atención y comprender contenidos prácticos
Gestión del tiempo	73 % siente dificultad para organizarse	60 % indica que mejoraron sus estrategias pasados unos meses
Autonomía de aprendizaje	55 % falta de autonomía para abordar los aprendizajes	40 % encuentran ventajas en la enseñanza online
3. VARIABLES Aspectos socio-afectivos	UEx	UNRC
Estudiante-estudiante	87 % añora a compañeros/as 63 % echa de menos la interacción con otros para resolver dudas	90 % señala echar de menos a compañeros/as
Estudiante-docente-estudiante	48 % muestra satisfacción cuando siente implicación 58 % frustración cuando sienten que no se implica	50 % valora la cercanía de los docentes
4. BRECHA DIGITAL	UEx	UNRC
De acceso/conexión	69 % no tiene buenos accesos a la red 31 % no tiene medios adecuados para conectarse	85 % problemas de conectividad 50 % no tienen espacios adecuados en el hogar
Competencial	28 % se siente agobiado por tener que usar muchas/diferentes aplicaciones	30 % dificultades en el manejo de aplicaciones
5. REPETIR EXPERIENCIA ON-LINE	UEx	UNRC
	37.1 % de ninguna manera	34.8 % de ninguna manera
6. RECOMENDAR EXPERIENCIA ON-LINE	UEx	UNRC
	36.4 % no recomendaría	31.7 % no recomendaría 60 % sí, pero con condiciones

Fuente: elaboración propia.

Las cuestiones que se relacionan con la docencia son las que más han preocupado al alumnado de ambas instituciones, incidiendo en la práctica docente y la comunicación.

Es reconocido que la educación en modalidad online tiene sus propias singularidades que requieren soluciones específicas en cuanto a metodología, comunicación y tutorización. Sin embargo, debemos recordar que los docentes han debido adaptarse a las nuevas circunstancias con carácter urgente y, desafortunadamente, no siempre del modo más eficaz, pedagógicamente hablando.

En esta línea, el estudio de Fanelli, Marquina y Rabossi (2020) indica que los estudiantes destacan la importancia de las actitudes de los docentes en los procesos educativos y subrayan la necesidad de clases virtuales en las que puedan interactuar los profesores. De igual modo, el trabajo de Macchiarola *et al.* (2020) muestra que la principal preocupación del alumnado es la evaluación y limitaciones de la virtualidad para el aprendizaje de contenidos prácticos.

El alumnado, tanto de la UEx como de la UNRC, solicita mayor variedad de recursos, especialmente el incremento de soportes audiovisuales y el empleo de materiales de lectura multiplataforma, así como diseños de las aulas virtuales más interactivos, cómodos e intuitivos, confirmando los resultados de Pérez *et al.* (2021) quienes reconocen dos elementos clave en la educación a distancia: (i) la interacción (síncrona o asíncrona) entre estudiantes y docentes y (ii) los recursos pedagógicos utilizados por estos últimos en las clases remotas.

Otra cuestión destacada por el alumnado de ambas instituciones está relacionada con la autopercepción sobre sus competencias y capacidades para la enseñanza virtual o falta de preparación para el estudio online. En ambos casos hacen referencia a cuestiones asociadas a la gestión del tiempo y su autonomía de aprendizaje. En esta línea, Pérez *et al.* (2021) ya observaron que los estudiantes perciben que la enseñanza virtual exige mayor dedicación, una adecuada gestión del tiempo, más disciplina y organización.

Procedimientos tradicionales como la realización de tareas o pruebas en el aula cada cierto tiempo proporcionan al alumnado un ritmo de trabajo que, en la virtualidad, puede no percibir tan claramente.

Además, el alumnado echa de menos actividades relacionadas con la presencia social e interacción con otras personas, más allá de lo académico. «Tomar un cafetito, compartir una comida o beber después de clase», son expresiones de los estudiantes (en ambos países) que destacan la importancia de los momentos compartidos con docentes y compañeros en la universidad y que son extrañados en tiempos de virtualidad, corroborando la importancia de pertenecer a un grupo, la sensación de formar parte de algo, de sentirse presentes, como indican Lozano, Fernández, Figueredo y Martínez (2020), quienes destacan la trascendencia del capital social de los estudiantes en tiempos de COVID-19.

La comunicación entre docente y estudiante también es señalada como relevante por el alumnado de ambas instituciones. No solo en relación con cuestiones vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, también como apoyo y acompañamiento. Como explican Macchiarola *et al.* (2020) o Maldonado *et al.* (2020) los estudiantes destacan la importancia de la actitud y el compromiso de los docentes en el desarrollo de las propuestas virtuales en tiempos de pandemia.

Más presente en la narrativa del alumnado de UNRC que en el de la UEx, surge la cuestión de la brecha digital. En este estudio se han identificado dos de sus dimensiones: (i) la brecha de acceso y (ii) la brecha digital de uso (disponer de las habilidades suficientes

y necesarias para informarse, comunicarse, crear contenidos, navegar con seguridad y resolver problemas). Aspectos que corroboran el trabajo de Chiecher y Melgar (2020) afirmando que los estudiantes llegan a la universidad con un grado relativo y dispar de alfabetización digital o los de Macchiarola *et al.* (2020) y Maldonado *et al.* (2020) sobre las dificultades en relación con la disponibilidad de un contexto doméstico y social propicio para la educación virtual, destacando problemas cómo compartir equipos o dispositivos con más miembros de la familia, la falta de tranquilidad y de tiempo debido a causas familiares o de trabajo.

Además, hay numerosos estudios (Cabero y Ruiz, 2017; Olarte, 2017 y Ramsetty y Adams, 2020, son algunos ejemplos) que confirman que aspectos socio-económicos y geográficos pueden dificultar la conexión y que los sectores de población más desfavorecida y de zonas rurales cuentan con menor disponibilidad a un acceso de calidad. La pandemia no ha hecho más que visibilizar desigualdades educativas y brechas digitales preexistentes, en muchos casos, profundizándolas y complejizándolas.

De forma más gráfica (nubes de palabras, tabla 5), se muestran las emociones extraídas del análisis, de forma transversal, de las anteriores categorías.

Tabla 5.
Emociones de los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

En general, se observa un predominio de emociones negativas vinculadas a la sobrecarga de actividades. Según los estudiantes, la virtualidad les genera agobio, estrés y frustración. También aparecen sensaciones de ansiedad, angustia, impotencia, confusión, desmotivación y aislamiento. Al igual que en el estudio de Macchiarola *et al.* (2020) los sentimientos que se reconocen más frecuentemente son inseguridad y angustia. Maldonado *et al.* (2020) observaron que la mayoría de los encuestados se muestran optimistas por el uso de la tecnología; aunque otros, manifiestan estrés y angustia frente a esta situación de aislamiento, sensación de individualismo y trastornos físicos por la cantidad de horas que deben permanecer frente a un ordenador.

Los resultados reflejan que el alumnado de ambas instituciones muestra una baja satisfacción con la experiencia virtual, de modo que una mayoría no la repetiría ni la recomendaría, apoyando así los hallados por Macchiarola *et al.* (2020) donde un 45 %

de los encuestados no daría continuidad a sus estudios en la modalidad virtual cuando finalice el confinamiento.

Esta cuestión puede tener su base en la manera súbita en que se ha realizado este tránsito y que provoca (en el alumnado español más que en el argentino) críticas hacia la gestión de realiza por las instituciones universitarias, especialmente vinculadas con la lentitud en la toma de decisiones y a la deficiente comunicación con el alumnado, cuestiones que pueden contemplarse como futuras líneas de investigación.

5. Conclusiones, limitaciones y prospectiva

Podemos concluir que la situación de la enseñanza en tiempos de COVID-19, como indican García y Taberna (2020, p.177) «ha sido agitada y, sin embargo, quizá una experiencia educativa y reveladora para muchos de nosotros», puesto que, escuchando al alumnado, sus vivencias, sensaciones y opinión posibilita enfrentar un futuro que -según avanza la pandemia- parece aún será incierto.

Estos resultados confirman los obtenidos en estudios previos (De Vicenzi, 2020; García *et al.*, 2020; Llorens, 2020; Pérez *et al.*, 2021 o Rodicio *et al.*, 2020, son algunos). En todos ellos, de un modo u otro, se señalan que en la mayoría de los casos y en estas circunstancias, las «reglas del juego» no han estado suficientemente claras, que se han ajustado a la urgencia y no a una planificación pensada y que, en muchos casos, las aulas virtuales se han convertido en un sistema de repositorio de actividades y la videoconferencia en un «espejo» del aula presencial para clases expositivas.

Como se observa en las principales aportaciones de este estudio, es importante analizar las narrativas de los estudiantes como construcción social que emerge de las particularidades de los contextos. El actual -caracterizado por la incertidumbre permanente y las dificultades para realizar proyecciones a medio y largo plazo- hace difícil pensar en abstracciones que nos permitan comprender los procesos educativos sin considerar dificultades socioeconómicas, laborales y sanitarias. Las desigualdades, que se profundizan especialmente en el caso de Argentina, generan brechas cada vez más profundas entre los sectores. La Universidad de ninguna manera debe permanecer ajena a todas estas problemáticas sociales. Por eso, los estudiantes reclaman ser escuchados, ser considerados como sujetos activos, no solo una ventana más en la pantalla del ordenador.

La vivencia de los estudiantes, también se manifiesta en el desarrollo de procesos colaborativos, solidarios y creativos para sostener los procesos de aprendizaje propios y de los compañeros. Ante tanta adversidad, las prácticas resilientes de muchos estudiantes muestran una luz en el camino.

Esta investigación ha sido planteada con un carácter dinámico del que este estudio recoge los primeros resultados. Las posibilidades que brinda la colaboración investigadora entre distintos países fomentan un nutrido campo de estudio de enfoque comparado atendiendo a factores sociales, económicos, culturales, geográficos o políticos. Una vez se acrecienta la muestra, se pretende explorar estos aspectos, así como ahondar en algunos de los resultados desde una perspectiva de género.

En futuros estudios, consideramos asimismo relevante analizar, de manera longitudinal, los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando pasajes de presencialidad a virtualidad, de virtualidad a «híbrido» o nueva presencialidad.

Esta experiencia ha puesto de manifiesto cuestiones sobre las que debemos reflexionar:

- Las competencias digitales, tanto de los docentes como del alumnado.
- La adaptación de la universidad presencial a los espacios virtuales.
- Las desigualdades generadas por la brecha digital

En este sentido, es urgente la gestión de políticas educativas a nivel institucional y estatal, que atiendan estas dificultades y desigualdades preexistentes, pero visibilizadas con mayor fuerza a partir de la pandemia. Como señalan Fanelli *et al.* (2020), la pandemia es un factor exógeno a las instituciones universitarias que provocó cambios repentinos en sus principales funciones, pero también ha permitido el estudio e investigación y ha generado nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje que pueden ayudar a pensar nuevos modelos pedagógicos para la universidad pospandemia.

Finalizar señalando las limitaciones de este estudio, cuya muestra no solo en número, sino también en representación de titulaciones o universidades puede considerarse insuficiente para extrapolar conclusiones generalizables, por lo que consideramos que la prospectiva de investigación podría dirigirse a ampliar este estudio en esa dirección, así como a realizar comparativas de género, con otros países o de gestión de distintas instituciones, dado que la situación se ha vivido de forma similar a nivel global. De igual modo, conocer la percepción y el sentir del profesorado cotejándose con los del alumnado expuesto en este estudio, favorecería el perfilado de los resultados, la identificación de consonancias y disonancias entre unos y otros y la posibilidad de descubrir una panorámica más nítida del hecho aquí estudiado.

6. Referencias

- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. Universidad de Murcia [DEA]. Accesible en: 12-Alba-DUA-Tecnoneet (murciaeduca.es)
- Álvarez, M., Gardyn, N., Lardelevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12268>
- Bartolomé, A. (2002). Universidades en la Red ¿Universidad presencial o virtual? *Crítica*, 52(896), 34-38.
- Burbules, N.C. (2014). Los significados de «aprendizaje ubicuo». *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-10
- Bocchio, M. C. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12473>

- Caballero, A., Manso, J. , Matarranz, M. y Valle, J.M. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (9), 39-56.
- Chiecher, A. y Melgar, M. F. (2018). ¿Lo saben todo? Innovaciones educativas orientadas a promover competencias digitales en universitarios. *Revista Innovación Educativa*, 10, 110-123.
- Cabero, J. y Ruiz, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 16-30.
- COTEC (2020). Covid-19 y Educación I: problemas, respuestas y escenarios. Accesible en: <https://online.flippingbook.com/view/967738/>
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (2020). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Pirámide.
- De Vicenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. *Debate Universitario*, 8(16), 67-71.
- Díaz, E. y Díez, J.M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. *Comunicar*, 26 (54), 49-58, doi: 10.3916/C54-2018-05
- Fanelli, A. M., Marquina, M. M. y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 1-6.
- Fernández, M. (31 de marzo, 2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible [Entrada de Blog]. Recuperado de <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>
- Fink, A. (2003). *The survey handbook*. Sage.
- García, J.G., Corel, A., Abellá, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the knowledge Society*, 21(2), 1-12, doi: 10.14201/eks.23013
- García, M.I. y Taberna, J. (2020). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 177-187, doi: 10.46661/ijeri.5015
- Llorens, F. (13 de enero, 2020). Transformación digital versus digitalización [entrada de Blog]. Recuperado de: <https://blogs.ua.es/faraonllorens/2020/01/13/transformacion-digital-versus-digitalizacion/>
- Lozano, A., Fernández, J.S., Figueredo, V. y Martínez, A.M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social. *Online, International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 79-104, doi:10.17583/rise.2020.5925

- Macchiarola, V., Pizzolitto, A. L., Solivellas, V. P. y Muñoz, D. J. (2020). La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del COVID-19. La mirada de los estudiantes de la Universidad nacional de Río Cuarto. *Contextos de Educación*, (28). <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1086/1149>
- Maldonado, Miró, Stratta, Barreda y Zingaretti (2020). La Educación Superior en tiempos de COVID-19: análisis comparativo México-Argentina. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Seguridad y Salud en el Trabajo – GISST*, 2(2), 35-60, doi: <https://doi.org/10.34893/gisst.v2i2.79>
- Morales, R.E. y Curiel, L. (2019). Estrategias socioafectivas factibles de aplicar en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (69), 36-52, doi: 10.21556/edutec.2019.68.1311
- Nin, M. C., Acosta, M. I., y Leduc, S. M. (2020). Pandemia en el siglo XXI. Reflexiones de la (s) geografía (s) para su comprensión y enseñanza. *HUELLAS*, 24(1), 219-239. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas/article/download/4656/494>
- Olarte, S. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. *Temas laborales*, (138), 285-313.
- Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. La Muralla*.
- Pérez, E., Vázquez, A., y Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), (versión preprint). doi: 10.5944/ried.24.1.27855
- Ramsetty, A. y Adams, C. (2020). Impact of the digital divide in the age of COVID-19. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 27(7), 1147-1148, <https://doi.org/10.1093/jamia/ocaa078>
- Rodicio, M.L., Ríos, M.P., Mosquera, M.J. y Penado, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 103-125, doi: 10.15366/riejs2020.9.3.006
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 45-59- Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12355>
- Tranier, J., Bazán, S., Porta, L. G., y Di Franco, M. G. (2020). Concatenaciones fronteras: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-18.
- UNESCO (2020). *COVID-19 Impact on Education*. Recuperado de <https://bit.ly/2yJW4yy>
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación*. Narcea.