

# Aprender a aprender en la virtualidad: experiencias estudiantiles durante la pandemia por covid-19

Lourdes Barbey <sup>1</sup>  
Chiara María Cavallo <sup>2</sup>  
Natalia Monjelat <sup>3</sup>

## Resumen

A partir de una investigación mixta, exploratoria y descriptiva, el presente artículo se propone, por un lado, identificar las estrategias didácticas y los recursos tecnológicos utilizados en el contexto de la pandemia por covid-19 y de la enseñanza remota de emergencia (ERE); y, por otra parte, evidenciar las estrategias y didácticas que favorecieron el acto de aprender durante los cursos remotos. Como instrumento de indagación, se administró una encuesta semiestructurada con preguntas abiertas y cerradas, en la que un grupo de estudiantes universitarias reportó sus experiencias. Los hallazgos muestran valoraciones positivas y negativas respecto de la experiencia de aprendizaje en la ERE. Además, se evidencian coincidencias y disonancias entre lo utilizado por el docente en su enseñanza y lo identificado como favorecedor por las estudiantes para sus aprendizajes. Considerar los aspectos favorables para aprender, desde la perspectiva de las estudiantes, es fundamental para diseñar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje, no solo en entornos virtuales. De esta forma, los datos aportados permiten revisar las propuestas de enseñanza a futuro, en un contexto cambiante donde la educación virtual se entrelaza con experiencias presenciales.

**Palabras clave:** pandemia, enseñanza superior, estrategias educativas, perspectiva estudiantil



<sup>1</sup> Universidad del Gran Rosario  
lic.lourdesbarbey@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad del Gran Rosario

<sup>3</sup> Instituto Rosario de Investigaciones  
en Ciencias de la Educación

Recibido: 4/07/2022

Revisado: 26/07/2022

Aprobado: 24/08/2022

Publicado: 18/10/2022

**Para citar este artículo:** Barbey, L., Cavallo, C., & Monjelat, N. (2022). Aprender a aprender en la virtualidad: Experiencias estudiantiles en entornos virtuales durante la pandemia por Covid-19. *Praxis & Saber*, 13(35), e14547. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14547>

# **Learning how to learn in the virtual world: student experiences during the covid-19 pandemic**

## **Abstract**

Based on a mixed, exploratory, and descriptive study, this article aims, on the one hand, to identify the didactic strategies and technological resources used in the context of the COVID-19 pandemic and of emergency remote teaching (ERT); and, on the other hand, to reveal the strategies and didactics that favored the act of learning during the remote courses. As an instrument of inquiry, a semi-structured survey was conducted with open and closed questions, in which a group of university students reported their experiences. The findings show positive and negative assessments of the learning experience in the ERT. In addition, there is evidence of coincidence and dissonance between what teachers used in their teaching and what students identified as favorable for their learning. From the students' perspective, considering the favorable aspects for learning is fundamental for the design and implementation of teaching and learning strategies, not only in virtual environments. In this way, the data provided allow us to review future teaching proposals, in a changing context where virtual education is intertwined with face-to-face experiences.

**Keywords:** pandemic, higher education, educational strategies, student perspective

# **Aprender a aprender na virtualidade: experiências estudantis durante a pandemia da covid-19**

## **Resumo**

Com base num estudo misto, exploratório e descritivo, este artigo visa, por um lado, a identificar as estratégias didáticas e os recursos tecnológicos utilizados no contexto da pandemia da covid-19 e do ensino remoto de emergência (ERE); e, por outro lado, a mostrar as estratégias e as didáticas que favoreceram o ato de aprender durante os cursos remotos. Como instrumento de investigação, foi realizado um inquérito semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, com o qual um grupo de estudantes universitárias relatou suas experiências. Os resultados mostram avaliações positivas e negativas da experiência de aprendizagem no ERE. Além disso, há evidências de coincidência e dissonância entre o que os professores usaram em seu ensino e o que as estudantes identificaram como favorável ao seu aprendizado. Da perspectiva das estudantes, considerar os aspectos favoráveis à aprendizagem é um aspecto fundamental para a concepção e implementação de estratégias de ensino e aprendizagem, não apenas em ambientes virtuais. Desta forma, os dados fornecidos nos permitem analisar futuras propostas de ensino, num contexto de mudança onde a educação virtual está entrelaçada com experiências presenciais.

**Palavras-chave:** pandemia, educação superior, estratégias educacionais, perspectiva do estudante

El año 2020 nos remite directamente a los inicios de la pandemia por el virus SARS-CoV-2. El confinamiento y el cierre de las instituciones marcó un antes y un después en las vidas de millones de personas. Particularmente en el ámbito de la educación superior latinoamericana, esta pandemia afectó al menos a unos 23,4 millones de estudiantes y a 1,4 millones de docentes (Cepal-Unesco, 2020) que tuvieron que dejar el salón de clases tradicional para convertirse, de manera obligada, en usuarios de herramientas tecnológicas.

En Argentina, a partir del Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 (República Argentina, 2020), que estableció el aislamiento social, preventivo y obligatorio, “las universidades desarrollaron actividades de acompañamiento pedagógico, adoptando diversas modalidades de educación mediadas en forma digital para atender a la demanda de continuidad educativa” (Brun *et al.* 2022, p. 3) y trabajaron de manera veloz para disponer sus entornos virtuales (Fanelli *et al.*, 2020). Sin embargo, el paso a lo virtual no fue una tarea sencilla, ya que no todas las instituciones de educación superior estaban preparadas para afrontar los desafíos de una educación a distancia, que implica desde modificar cronogramas o definir actividades académicas hasta planificar contra reloj y tomar decisiones sobre qué asignaturas se pueden enseñar en este contexto y cómo esto afectaría a los estudiantes involucrados (Lovón & Cisneros, 2020; Perrotta, 2021). Asimismo, antes de la pandemia, la mayoría de las instituciones universitarias, públicas y privadas, impartían sus clases de manera presencial y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) eran mayoritariamente un recurso complementario empleado por pocos docentes (Lorenzo, 2018; Villar, 2017, como se citaron en Brun *et al.* 2022).

Por otro lado, en un escenario de emergencia, donde se requieren acciones rápidas y contingentes por parte de las instituciones educativas, cumplir con los principios fundamentales básicos de la educación a distancia tradicional resulta casi imposible (Niño *et al.*, 2021). Por ello, a este tipo de educación de emergencia—o extraordinaria— que se imparte en circunstancias apremiantes, se la ha llamado educación remota de emergencia (ERE), para diferenciarla del tipo de instrucción que se da en condiciones normales (Hodges *et al.*, 2020). Entonces, es oportuno preguntarse: ¿en qué medida pudieron diseñarse estrategias de enseñanza específicas para el contexto virtual? ¿Cómo se desarrollaron los procesos de enseñanza-aprendizaje en este nuevo contexto?

Los estudios en torno a las experiencias estudiantiles en pandemia son diversos. Los estudiantes avanzados en general muestran mayores niveles de satisfacción con la modalidad virtual que los ingresantes (Flores *et al.*, 2021; Pierella & Borgobello, 2021). El estudio comparativo de Tejedor *et al.* (2020) entre Italia, Ecuador y España acerca de la enseñanza virtual durante el confinamiento muestra que los estudiantes valoran negativamente el paso a la virtualidad, al asociarlo de forma recurrente con un incremento de la carga lectiva. Pérez *et al.* (2021) evidencian que los estudiantes universitarios manifiestan una valoración negativa por la falta de adaptación de los docentes a las circunstancias personales y académicas. Por su parte, en el estudio de Pequeño *et al.* (2020), los estudiantes uruguayos caracterizan su experiencia durante la ERE con palabras como “inseguridad” y “estrés”. Señalan el desconocimiento de estrategias didácticas adecuadas por parte del docente y la incertidumbre de los estudiantes por no conocer las características particulares de la experiencia.

Otro punto fundamental al pensar en la ERE y la experiencia del estudiantado en este marco es la disponibilidad de recursos tecnológicos empleados por los docentes durante las clases. Por ejemplo, Sánchez *et al.* (2020), al indagar sobre los recursos mayormente utilizados por los docentes, revelan el uso predominante del correo electrónico, Facebook y WhatsApp para comunicarse; para el trabajo académico, usaron Google Classroom, Moodle y Google Suite; y, para trabajo sincrónico, usaron Zoom, Google Hangouts y Skype. Sin embargo, Pérez *et al.* (2021) evidencian que las clases virtuales durante la ERE han consistido esencialmente en presentaciones subidas al campus virtual con interacciones asíncronas.

En conclusión, los estudios sobre la valoración de los estudiantes de la experiencia de enseñanza-aprendizaje durante la ERE muestran diversos resultados en función de múltiples variables, por lo cual es necesario contar con estudios situados. Por último, en cuanto a las estrategias didácticas y los recursos utilizados durante el contexto de ERE, la mayoría de los estudios (Pérez *et al.*, 2021; Sánchez *et al.*, 2020), priorizan la perspectiva del docente y se centran particularmente en el uso o no de diferentes herramientas tecnológicas y no tanto en la estrategia en sí, sin considerar las opiniones de estudiantes.

Debido a la magnitud del hecho histórico relatado, es crucial para la reflexión preguntar: ¿cómo han sido las experiencias personales de las estudiantes participantes de este estudio para dar continuidad a sus estudios universitarios?; en cuanto a las estrategias didácticas implementadas: ¿cuáles de ellas consideran que favorecieron y potenciaron sus aprendizajes? y ¿qué recursos tecnológicos fueron los más utilizados por sus docentes y cuáles les resultaron beneficiosos para aprender?

## Metodología

Para responder a los interrogantes planteados se diseñó un estudio<sup>1</sup> mixto (Hernández *et al.*, 2014), de alcance exploratorio-descriptivo, no experimental, de corte transversal (Sabino, 1996). Se trabajó con una muestra por disponibilidad compuesta por setenta estudiantes de género femenino, con una edad media de 22 años, de la Licenciatura en Psicopedagogía de una universidad privada de la provincia de Santa Fe, Argentina. Esta carrera se caracteriza por contar con una amplia mayoría de estudiantes mujeres, lo cual se refleja en la conformación de la muestra. Se seleccionaron estudiantes de años avanzados —27 % de tercer año, 40 % de cuarto y un 32 % de quinto— para que la adaptación que requiere comenzar estudios superiores no se sume a la de adaptarse a aprender en entornos virtuales. En relación con las características generales de la muestra, se observó que un 56 % estaba desempleada durante 2020, un 38 % trabajó a tiempo parcial y un 8 % trabajó jornada completa. Todas las estudiantes indicaron tener acceso a uno o más dispositivos tecnológicos, como también la conectividad necesaria para acceder a internet. Frente al 60 % de las estudiantes que pueden hacer uso individual de su *notebook*, un 39 % comparte con otros. Además, el 50 % de las estudiantes dispone de una computadora de escritorio y el 100 % de ellas cuenta con un *smartphone*.

Para conocer las experiencias de las estudiantes, se diseñó una encuesta semiestructurada con veintiún preguntas abiertas y cerradas sobre la experiencia personal durante el cursado

<sup>1</sup> La investigación que aquí se presenta se desarrolló en el marco del proyecto de investigación denominado "Aprender a aprender en la virtualidad: Experiencias estudiantiles en entornos virtuales durante la pandemia por Covid-19".

virtual en 2020 y las condiciones de la enseñanza que contribuyeron al aprendizaje. El diseño del instrumento se realizó en línea con los objetivos propuestos, que sirvieron de base para elaborar las diferentes secciones que lo componen:

- Datos demográficos de las estudiantes: se incluyó un apartado para recolectar información que nos permitiera caracterizar la muestra —edad, género, año que cursaron en el 2020, situación laboral, disponibilidad de herramientas tecnológicas y condiciones de estudio—.
- Experiencia personal durante el cursado virtual 2020:
  - Vivencia personal como aprendiente durante la ERE.
  - Carga académica de las clases virtuales.
  - Tiempo asignado para la realización de las tareas.
  - Posibles dificultades para responder a la propuesta educativa durante el cursado virtual.
- Condiciones de la enseñanza que contribuyeron al aprendizaje:
  - Estrategias didácticas que predominaron en el contexto virtual.
  - Estrategias didácticas que la estudiante considera que favorecieron su aprendizaje.
  - Recursos tecnológicos más utilizados.
  - Recursos tecnológicos que la estudiante considera que favorecieron su aprendizaje.
  - Nivel de especialización de los docentes con las TIC.

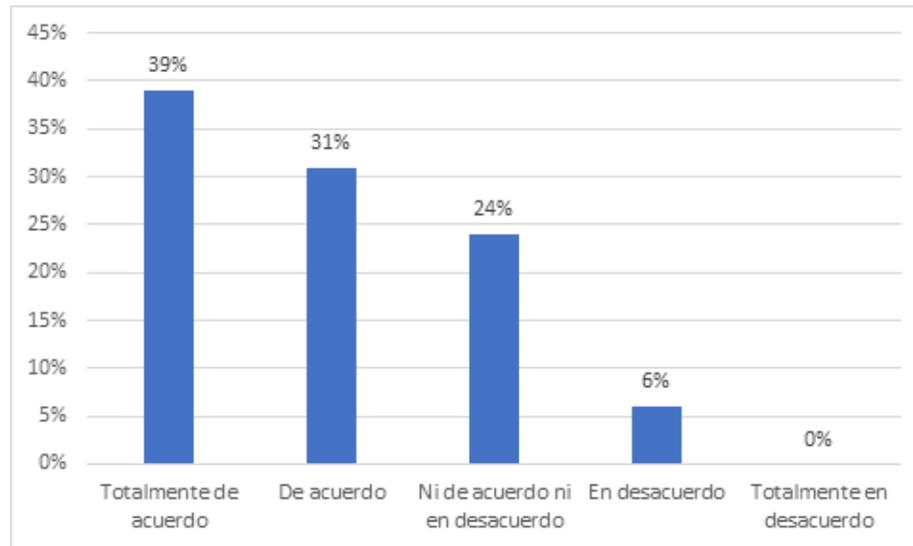
En algunos casos, las opciones de respuesta se formularon en una escala de frecuencia —3 = siempre, 2 = a veces y 1 = nunca— y otras por medio de una escala de satisfacción —5 = muy buena, 4 = buena, 3 = regular, 2 = malo, 1 = muy malo—. Asimismo, se incluyeron para algunas respuestas afirmaciones donde se solicitaba a los participantes que indicaran su grado de acuerdo. El instrumento fue piloteado por un grupo de siete estudiantes y, en función de los comentarios recibidos, se elaboró el instrumento en la versión final.

Según el enfoque mixto del estudio, los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis estadístico descriptivo y a un análisis de contenido (Hernández *et al.*, 2014), lo que permitió obtener frecuencias y demás datos generales que luego se complementaron con ejemplos y citas que permitieron complejizar el análisis y la comprensión del proceso, a partir de la construcción de categorías inductivas y codificaciones sucesivas. Particularmente, para las preguntas con opciones de respuesta múltiple se confeccionó una matriz de datos en Microsoft Excel. Dichas opciones se tomaron como categorías de análisis. Al ser un estudio de alcance exploratorio, estos resultados se presentan a través de estadística descriptiva y se utilizan mayormente frecuencias y porcentajes. Por otro lado, en las preguntas abiertas, se identificaron respuestas textuales significativas que permitieran ejemplificar los datos relevados de manera cuantitativa y profundizar sobre otros ejes. A partir de ello, se agruparon las palabras de los participantes y se rescataron segmentos de contenidos para generar dimensiones y categorías

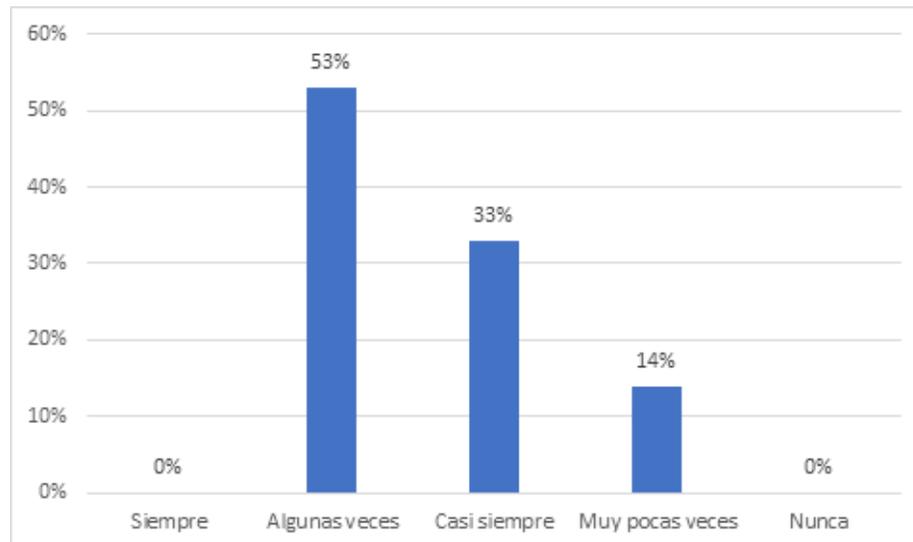


**Figura 2**

Respuestas a la pregunta: “¿Creés que la carga académica ha aumentado con las clases virtuales?”

**Figura 3**

Respuestas a la pregunta: “¿Considerás que se asignó tiempo suficiente para la realización de las distintas actividades?”



Muchas estudiantes resaltaron de manera crítica la duración de las clases virtuales, ya que esto les significó dificultades para sostener su atención y les provocó agotamiento:

- E61: Me parece una buena estrategia para la virtualidad que las clases no se extiendan más de dos horas, porque el cansancio de estar frente a la pantalla hace que se deje de prestar atención y por ende se pierde el hilo de la clase.
- E54: No deberían en algunos casos ser tan largas las clases porque agotan la atención.

En cuanto a los resultados en torno a las dificultades, el 96 % menciona diversos obstáculos experimentados durante el curso (figura 4). En primer lugar, es llamativo el alto porcentaje que manifiesta haber tenido dificultades motivacionales. La palabra “desmotivación” también estuvo presente cuando caracterizaron sus experiencias para referirse, por ejemplo, al hecho de no haber podido llevar adelante sus prácticas preprofesionales como hubiesen querido hacerlo:

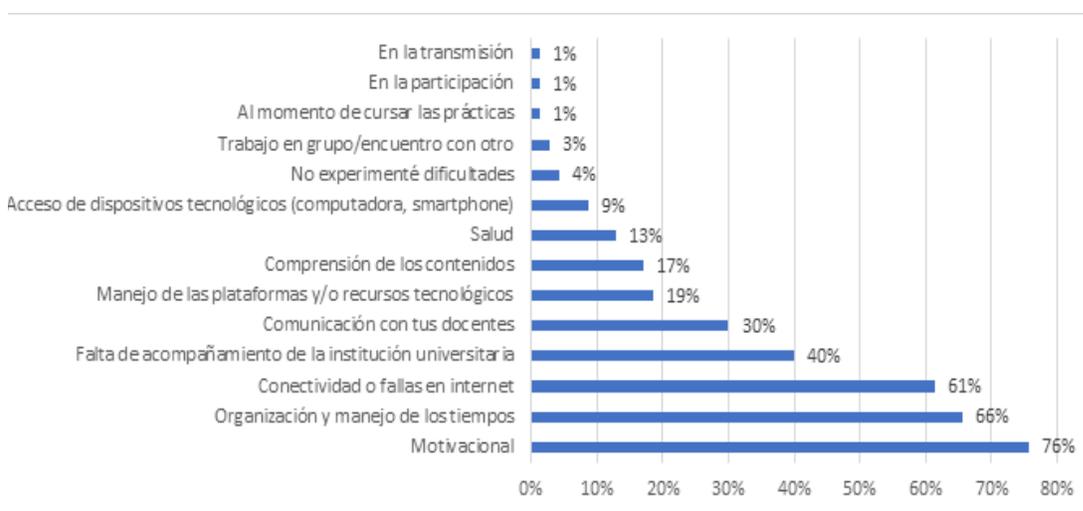
- E45: Viviendo los últimos años de carrera, me hubiese gustado poder tener prácticas preprofesionales.

Al mismo tiempo, otras aluden a la desmotivación por una cuestión más bien vincular:

- E16: Me sentía desmotivada, ya que el cursado era sola en casa y ya no con mis compañeras o amigas. Perdí mi hábito de toma de nota o de estar atenta durante toda la clase.

**Figura 4**

*Dificultades experimentadas por las participantes*



Con respecto a las dificultades manifestadas por las estudiantes, los resultados indican que un 66 % de la muestra tuvo obstáculos en la organización y manejo de tiempos. Este aspecto también se ha reflejado en las palabras para caracterizar la experiencia y en sus justificaciones:

- E19: No podía organizar los horarios y tampoco el espacio.
- E10: Me costó mucho adecuarme a los nuevos horarios que demanda la virtualidad... Estaba todo el día haciendo cosas de la facultad.

Asimismo, las estudiantes consideran que dicha desorganización fue agotadora. Quienes se han referido al agotamiento lo han adjudicado a la constante exposición a las pantallas que generaban las demandas académicas:

- E3: Me resultó muy agotadora al principio por cuestiones de organización, más y de las profesoras que dictaban las clases.
- E70: Por momentos se hacía insostenible, agotador, por la demanda que generaba estar con la computadora la mayoría del tiempo. Todo dependía de ella.

En la misma línea, aluden al cansancio experimentado al tener que adaptarse a una nueva modalidad y encontrar nuevas formas de aprender y nuevos horarios para continuar con sus estudios.

Otras dificultades son las vinculadas a la conectividad o fallas en internet y en la comunicación con sus docentes (figura 4). Además, algunas mencionan la falta de acompañamiento por parte de la institución universitaria. Por último, existen otros obstáculos importantes como: el manejo de las plataformas y/o recursos tecnológicos, la comprensión de los contenidos, la salud y el acceso a dispositivos tecnológicos —computadora y *smartphone*—.

### ***Aspectos positivos durante la ERE***

Las estudiantes destacaron diversos aspectos positivos para caracterizar su experiencia de aprendizaje en la virtualidad. Algunas de ellas han hecho referencia a la comodidad, al disponer de tiempo y espacios más flexibles, en comparación con el cursado presencial:

- E44: La comodidad de estar en mi departamento, manejar mis horarios y no salir tarde de la facultad.
- E57: Cursar desde casa facilitó muchas cosas y ahorro tiempo, al menos para mí, que viajaba todos los días.

Otra palabra muy representativa fue “cambios”, ya sea por lo que implicó la pandemia como por la nueva experiencia de aprendizaje virtual:

- E62: La pandemia trajo muchos cambios a nivel rutinario, organizativo, psíquico y social, entre otros. Por lo tanto, mi aprendizaje se vio afectado por los mismos y tuvimos que crear nuevas rutinas, las cuales iban modificándose constantemente. El lugar y espacio de estudio ya no era el mismo.
- E30: Muchos cambios de hábitos, nuevas formas de relacionarme con mis compañeras, profesores, nuevos modos de aprender, conocer.

Otras palabras utilizadas fueron “aprendizaje” y “adaptación”. Las estudiantes expresan que debieron aprender a aprender, al tener que implementar nuevas formas de afrontar esta modalidad desconocida:

- E38: Si bien al comienzo de la pandemia la experiencia del aprendizaje por la virtualidad fue un caos para mí, pude acomodarme a la nueva realidad y aprender de la misma.

Las alumnas enfatizan haber aprendido más allá de lo puramente académico, al tener que aprender a organizarse de una nueva manera, sostener por un tiempo prolongado la exposición a las pantallas, encontrar un nuevo modo de estudio, establecer una nueva rutina, entre otros. En ese sentido, los discursos de las participantes rescatan estas ideas de nuevos aprendizajes a pesar de las complejidades:

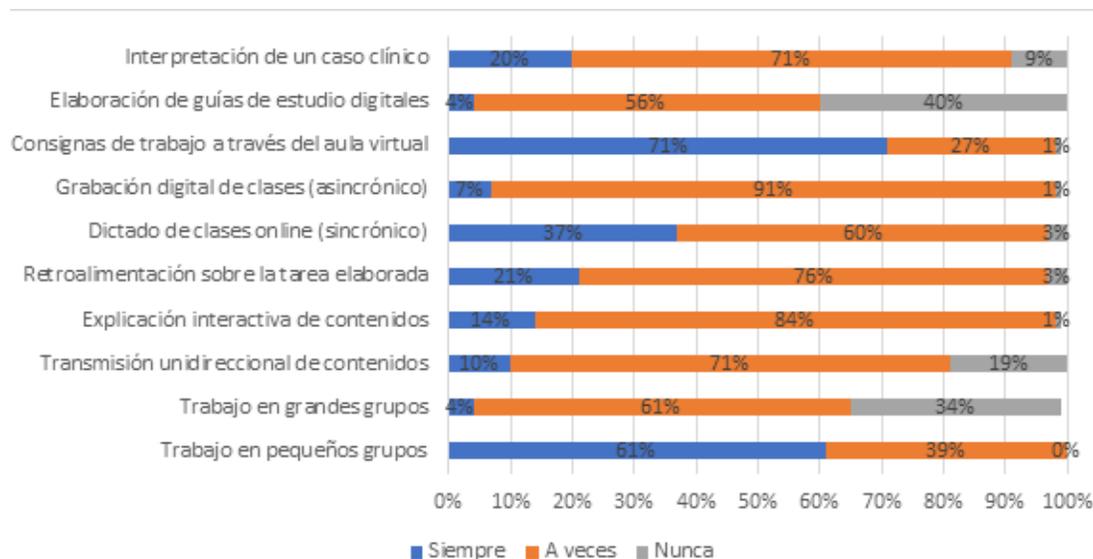
- E33: Creo que, a pesar de las complicaciones, los cambios en general fueron positivos, ya que como sujetos sociales el cambio siempre es inevitable y debemos aprender a readaptarnos. Fue una experiencia de muchos aprendizajes. Eso es lo positivo que rescato.

### ***Estrategias didácticas y recursos tecnológicos: una mirada desde la perspectiva estudiantil***

En cuanto a las estrategias didácticas más utilizadas por los docentes durante las clases, se observa un uso diverso, tal como refleja la figura 5, donde los valores con mayores puntuaciones aparecen dentro de la opción “a veces”. En este sentido, parece que no hay un predominio de una estrategia sobre otra, pero sí aparecen algunas estrategias que se destacan.

**Figura 5**

*Estrategias didácticas más utilizadas por los docentes desde la perspectiva estudiantil*

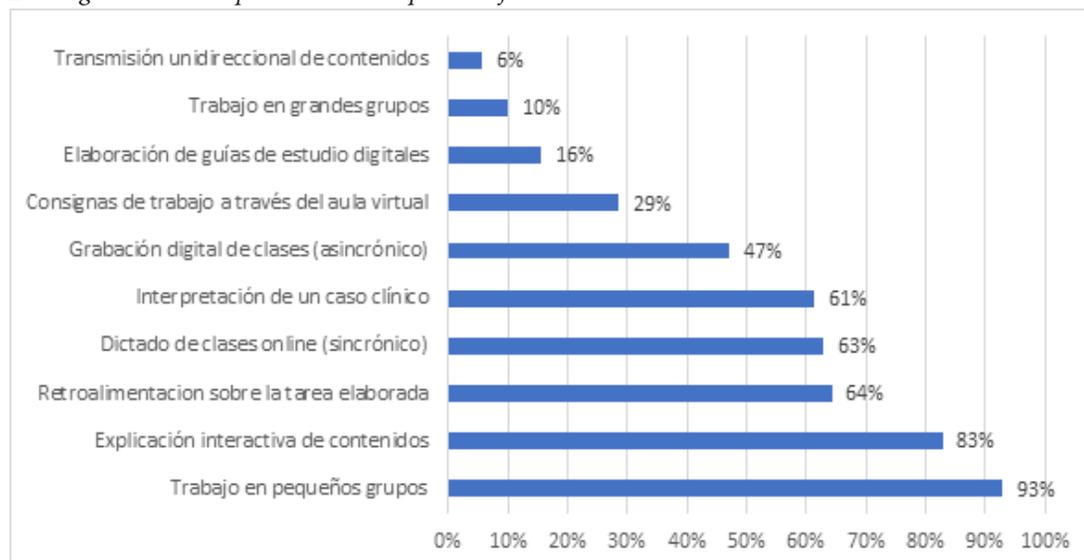


En primer lugar, según la perspectiva de las estudiantes, los docentes presentan con mayor frecuencia —siempre— consignas de trabajo a través del aula virtual y el trabajo en pequeños grupos. En segundo lugar, la mayoría de las estudiantes consideran que a veces se utilizaron: la grabación digital de clases —asincrónica—, la explicación interactiva de contenidos, la retroalimentación sobre la tarea elaborada, la transmisión unidireccional de contenidos, la interpretación de un caso clínico, el trabajo en grandes grupos, el dictado de clases online —sincrónico— y la elaboración de guías de estudio digitales.

Al tener en cuenta las estrategias utilizadas, también se pidió a las estudiantes que indicaran cuáles creen que promovieron su aprendizaje durante el cursado virtual. Como se observa en la figura 6, las respuestas reflejan una variedad de estrategias promotoras de aprendizajes.

Por un lado, la estrategia más puntuada por las estudiantes es el trabajo en pequeños grupos, seguida por la explicación interactiva de contenidos, la retroalimentación de la tarea elaborada, el dictado de clases online —sincrónico— y la interpretación de un caso clínico. Es de destacar la grabación digital de clases:

- E37: Un recurso que me sirvió mucho durante todo este transcurso virtual, fue la grabación de las clases. Recurrí mucho a la revisión de clases. Me servía el hecho de poder pausarlas y verlas a mi ritmo. De esta forma, podía tomar nota de todo lo que el docente hablaba.

**Figura 6***Estrategias didácticas promotoras del aprendizaje*

Por otro lado, acerca del estudio de las propuestas de los docentes en la virtualidad, las estudiantes han consignado con qué frecuencia de uso los docentes utilizaron ciertos recursos tecnológicos. Como puede observarse en la figura 7, hay dos recursos que predominan en su uso —siempre— respecto a otros: las videoconferencias y el uso de foros. En menor medida —a veces—, se reportó el uso de WhatsApp, contenido audiovisual y presentaciones en PowerPoint o Prezi. En relación con estos últimos, varias estudiantes asumieron una posición crítica:

- E51: Si bien es un buen recurso para utilizar, creo que debe estar acompañado por el diálogo y el intercambio de ideas.
- E43: Las presentaciones en PowerPoint, generalmente, fueron mal utilizadas, en el sentido de que algunos profesores leían textual las diapositivas, lo cual nos resulta muy aburrido y poco llevadero. Considero que sería mejor utilizar el PowerPoint con palabras claves, cuadros o cosas puntuales y, a partir de ello, trabajar, generando un diálogo entre el o la docente y las y los alumnos.

Sobre los recursos tecnológicos, nos interesó indagar, más allá de su uso, cuáles de ellos potenciaron el aprendizaje de las estudiantes. Como se observa en la figura 8, el 87,1 % de las estudiantes han resaltado el uso de videoconferencias como uno de los recursos que más favoreció sus aprendizajes durante 2020.

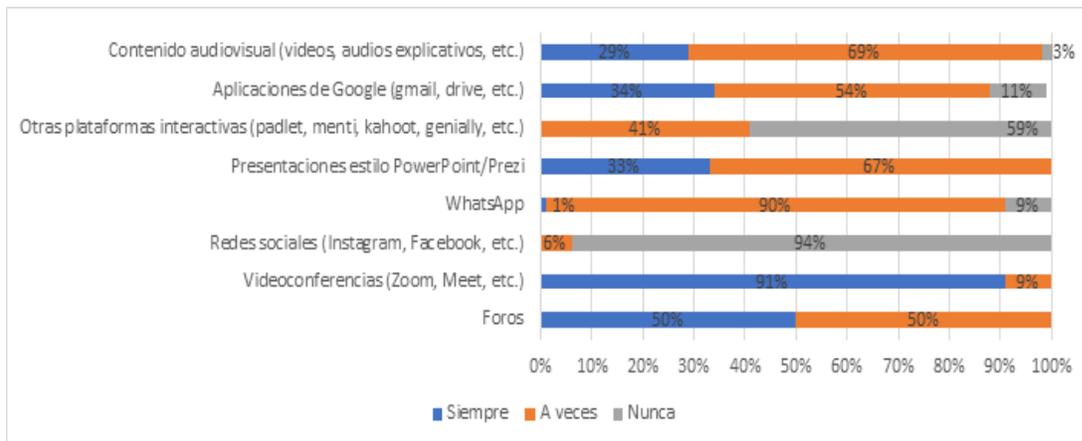
El contenido audiovisual también fue muy valorado, al igual que los foros y las presentaciones en PowerPoint o Prezi. Luego, en menor medida, las estudiantes han valorado en orden decreciente las aplicaciones de Google, otras plataformas interactivas, WhatsApp y redes sociales.

Por otro lado, ya que los docentes debieron adaptarse a la enseñanza virtual, fue de gran interés conocer el nivel de especialización que tenían en las TIC, de acuerdo con su desempeño

durante 2020 (figura 9). Como puede verse, la mayoría de las estudiantes señaló un buen manejo por parte de los docentes con respecto a las TIC. No obstante, un porcentaje importante lo consideró regular.

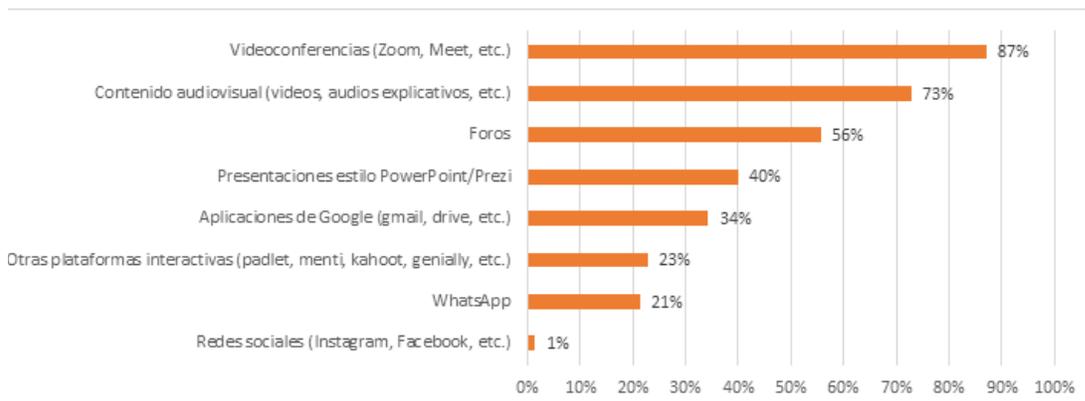
**Figura 7**

*Recursos tecnológicos utilizados en las clases, desde la perspectiva estudiantil*



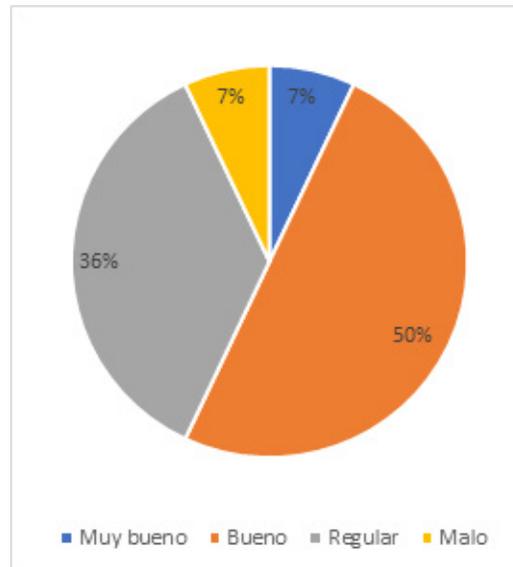
**Figura 8**

*Recursos tecnológicos que potenciaron el aprendizaje*



Al justificar estas respuestas, las participantes señalan cierta variedad dentro del plantel docente. De esta manera, hubo algunos con un buen y adecuado uso de TIC, mientras que otros han manifestado mayores dificultades:

- E50: Depende del docente. Algunos tenían más experiencia y podían desenvolverse mejor; y otros, no tanto.
- E25: Existieron docentes muy capacitados en el uso de dispositivos audiovisuales y potenciaron el aprender con la virtualidad. Pero otros se encontraban muy limitados y apenas podían acceder a una videoconferencia de Meet.

**Figura 9***Especialización docente en TIC*

Las estudiantes destacaron cierta vinculación entre un buen manejo de TIC y los recursos didácticos implementados en las clases:

- E52: No todos manejaban las apps de igual manera. Algunos podían crear mayor contenido y, al tener más conocimientos, utilizar más herramientas. Otros solo se quedaban con poder manejar programas básicos.

Por el contrario, las estudiantes que consideraron regular el uso de TIC sostienen que había cierto desconocimiento por parte de sus docentes:

- E27: Justificadamente no están formados en el uso de las TIC. Si bien sería muy provechoso que lo estén, no es su obligación, ya que no eligieron ejercer de manera online, sino que son docentes de ámbito presencial.

Además, las estudiantes dicen que eran habituales ciertas dificultades en torno al aula virtual o en las videoconferencias, que podrían ser explicadas por la falta de capacitación de algunos docentes:

- E57: Resultaba frecuente encontrarnos con inconvenientes en el aula virtual, en la presentación de pantallas durante las clases o cuestiones relacionadas con la cámara o micrófono. De vez en cuando, algunos docentes manifestaban quejas, pedían ayuda e incluso paciencia.

Ahora bien, más allá del conocimiento de los docentes respecto al uso de las TIC, las estudiantes expresan que todos debieron adaptarse a las condiciones dadas por el contexto. En este sentido, algunas consideran que hubo mayor adaptación de los docentes en el segundo cuatrimestre del año 2020:

- E41: Durante el primer cuatrimestre, los docentes se estaban adaptando y aprendiendo a enseñar virtualmente. Hacia el segundo cuatrimestre y durante el 2021, son muchos más los recursos que utilizan en el dictado de las clases y eso permite que la clase sea más llevadera y que la atención no se disperse.

## Discusión y conclusiones

A propósito de la valoración de las estudiantes sobre la implementación de ERE a partir de sus experiencias como aprendientes, los resultados revelaron respuestas muy variadas. Por un lado, se observa un aumento de carga académica experimentada en el paso a la virtualidad. Las participantes expresan haberse sentido agobiadas por la cantidad de horas frente a una pantalla. Muchas indicaron que les fue difícil mantener la atención durante períodos de tiempo prolongados, como también organizarse y manejar sus tiempos para dar respuesta a una excesiva demanda. En este sentido, los datos obtenidos reafirman los resultados del estudio previo realizado por Pérez *et al.* (2021), quienes comprueban que durante la ERE muchos docentes han trasladado las estrategias didácticas de la presencialidad a un ámbito virtual, por lo que han mantenido —y en algunos casos han aumentado— la demanda de trabajos prácticos por considerar que los estudiantes contaban con mayor disponibilidad horaria. Los estudios de Tejedor *et al.* (2020), Portillo *et al.* (2020) y Niño *et al.* (2021) comprueban que los estudiantes valoran negativamente el paso a la virtualidad al asociarlo de forma recurrente con un incremento de la carga lectiva.

Por otro lado, se revelaron vivencias de desmotivación, asociadas, por ejemplo, a la imposibilidad de realizar las prácticas preprofesionales presencialmente, como también al sentimiento de soledad por sentirse lejos de sus compañeras y docentes. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Pequeño *et al.* (2020) y Portillo *et al.* (2020).

Aunque predominaron visiones negativas sobre el tránsito hacia la virtualidad, las estudiantes también han señalado algunos aspectos positivos que podrían sostenerse en etapas de pospandemia. En primer lugar, destacan la comodidad que tuvieron durante el cursado virtual al disponer de un tiempo y espacio más flexible, en comparación con lo presencial. Dichos resultados coinciden con estudios previos en torno a la educación a distancia, donde los estudiantes destacaron como un aspecto positivo la flexibilidad de coordinar sus horarios en función de su estilo de vida (Barroso & Cabero, 2010; Rivera *et al.* 2013).

Por otro lado, las estudiantes asumen la experiencia de ERE con muchos cambios y desafíos, lo que generó en ellas una adaptación constante a nuevos horarios, rutinas y nuevos modos de enseñar y aprender. Expresan también que sus aprendizajes excedieron lo puramente académico, ya que debieron organizarse de una nueva manera, sostener por un tiempo prolongado la exposición a las pantallas, encontrar un nuevo modo de estudio y establecer una nueva rutina. En este sentido, las estudiantes tuvieron que redefinir el modo de acercarse al conocimiento y “aprender a aprender” en la nueva normalidad.

Los resultados permitieron identificar las estrategias didácticas y los recursos tecnológicos empleados en la educación virtual, así como evidenciar cuáles de estas estrategias y recursos tecnológicos las estudiantes consideraron que favorecieron sus

aprendizajes en este contexto particular.

El trabajo en pequeños grupos y el dictado de clases sincrónico fueron dos estrategias utilizadas por docentes y valoradas por las estudiantes. En este caso, se revela cierta coincidencia entre lo que se usó y lo que favoreció el aprendizaje.

Con respecto a las discrepancias, los resultados indican que la explicación interactiva de contenidos, la retroalimentación sobre la tarea elaborada, la interpretación de un caso clínico y la grabación de clases asincrónicas son estrategias muy valoradas por las estudiantes, pero poco utilizadas por los docentes. De manera inversa, se identifican las consignas de trabajo a través del aula virtual y la transmisión unidireccional de contenidos como estrategias poco valoradas por las estudiantes, pero utilizadas frecuentemente por docentes. Así, se requiere que los docentes mediadores del conocimiento sean referentes y facilitadores de las trayectorias universitarias (Pierella & Borgobello, 2021).

Acerca los recursos tecnológicos, la principal coincidencia entre lo que los docentes utilizan en sus clases y lo que las estudiantes prefieren está en el uso de videoconferencias. Seguido a ello, aparecen el contenido audiovisual y uso de foros. Además, hay coincidencias en dos recursos que fueron poco utilizados como también poco valorados por estudiantes: WhatsApp y presentaciones en PowerPoint o Prezi. En cuanto al uso de WhatsApp, un estudio demuestra que fue necesario para establecer comunicación con los docentes durante la virtualidad (Portillo *et al.*, 2020). Cabe preguntarse si la escasa utilización de este recurso influyó en la falta de comunicación con los docentes expresada por las estudiantes. En cuanto a las discrepancias respecto a los recursos, se concluye que el contenido audiovisual fue muy valorado por las estudiantes y utilizado esporádicamente por los docentes.

Otro aspecto relevante en el uso de recursos tecnológicos es el conocimiento y uso de las TIC por parte del docente. Algunas estudiantes mencionan un buen manejo de TIC por parte de ellos y que tuvieron acompañamiento y recepción. Sin embargo, un menor número de participantes manifiesta lo contrario. Sostienen que los docentes desconocían el manejo de TIC. Por ello, es posible señalar que existe cierta variedad en el uso de TIC en el plantel docente

Es posible concluir, entonces, que las estudiantes valoran positivamente aspectos como: la flexibilidad de tiempo y espacios, la comodidad del cursado virtual y el haber aprendido más allá de lo formal. Además, prefieren propuestas pedagógicas centradas en trabajo en pequeños grupos, la explicación interactiva de contenidos, la retroalimentación de la tarea elaborada, el dictado de clases online —sincrónico— y la interpretación de casos clínicos. Así mismo, valoran las videoconferencias, el uso de contenido audiovisual y la implementación de foros.

En los aspectos menos valorados, se identifica la sobrecarga académica, la desorganización, el manejo de tiempos y horarios, la extensión de la clase y ciertas dificultades motivacionales y vinculares con compañeras y docentes. Además, se refieren críticamente a la transmisión unidireccional de contenidos, el trabajo en grandes grupos, la elaboración de guías de estudio y las consignas de trabajo a través del aula virtual.

Al considerar los hallazgos expuestos, se infiere que las estudiantes prefieren modelos más activos y participativos, que promuevan nuevos modos de enseñar y aprender. De acuerdo con

Inchausti *et al.* (2020), si bien la pandemia tiene y tendrá múltiples consecuencias negativas, también brinda oportunidades para aprender. Por eso, mantener o mejorar la calidad de la educación en entornos virtuales es un aspecto que no podemos descuidar. Aunque el presente artículo se basa en una muestra relativamente pequeña y con estudiantes que contaron con los recursos tecnológicos necesarios para acceder a la educación virtual, escuchar a los y las estudiantes y aprender de sus vivencias abre una puerta a diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje alineadas con sus trayectorias educativas.

## Referencias

- Barroso, J., & Cabero, J. (2010). Valoraciones de los alumnos sobre el e-learning en las universidades andaluzas. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 31, 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3167091>
- Brun, L., Borgobello, A., Prados, M., & Pierella, M. (2022). Virtualidad en tiempos de pandemia en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina en la Universidad Nacional de Rosario. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 33(64), 1-21. <https://doi.org/10.33255/3364/1074>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <http://hdl.handle.net/11362/45904>
- Fanelli, A., Marquina, M., & Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la covid-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (8), 3-8. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13401>
- Flores, E., Gutiérrez, N., Añasco, N., González, M., Villafaña, L., González, P., & Maureira, F. (2021). Satisfacción de las clases online de estudiantes de educación física de una universidad de Chile en tiempos de pandemia. *Revista Digital de Educación Física*, 12(69), 10-19. [https://www.researchgate.net/publication/346798570\\_Satisfaccion\\_de\\_las\\_clases\\_online\\_por\\_parte\\_de\\_estudiantes\\_de\\_educacion\\_fisica\\_de\\_una\\_universidad\\_de\\_Chile](https://www.researchgate.net/publication/346798570_Satisfaccion_de_las_clases_online_por_parte_de_estudiantes_de_educacion_fisica_de_una_universidad_de_Chile)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill-Interamericana.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea*. Educause. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Inchausti, F., García, N., Prado, J., & Sánchez, S. (2020). La psicología clínica ante la pandemia covid-19 en España. *Clínica y Salud*, 31(2), 105-107. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a11>
- Lovón, M., & Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por covid-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(especial 3), e588. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Niño, S., Castellanos, J., & Patrón, F. (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-24. <https://revistas.um.es/red/article/download/440731/298601/1580441>
- Pequeño, I., Gadea, S., Alborés, M., Chiavone, L., Fagúndez, C., Giménez, S., & Santa Cruz, A. (2020). Enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia. Experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020. *InterCambios*, 7(2), 150-

170. <https://doi.org/10.2916/inter.7.2.14>
- Pérez, E., Vázquez, A., & Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de covid-19: análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Perrotta, D. (2021). Universities and Covid-19 in Argentina: from community engagement to regulation. *Studies in Higher Education*, 46(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859679>
- Pierella, M., & Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 049. <https://doi.org/10.24215/24690090e049>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, Ó., & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia covid-19 en educación media superior y educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(especial 3), e589. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3>.
- República Argentina. (2020, marzo 20). Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020. Boletín Oficial. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Rivera, P., Guitert, M., & Alonso, C. (2013). E-learning y la educación postmoderna: trayectorias y experiencias del estudiantado virtual. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), 324-342. <https://tinyurl.com/4ahd8thh>
- Sabino, C. (1996). *El proceso de la investigación*. Lumen-Humáni.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., Agüero de, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V., & Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-25. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>