

J. Fernando Galindo Céspedes – Pedro Ovio Plaza Martínez – Javier Martín Colque Rollano
(Editores)

Vivencias de los estudiantes en la Educación Virtual



Marina Arratia Jiménez
Vicente Limachi Pérez
J. Fernando Galindo Céspedes
Andrés Giovanni Silva Terán
Pedro Ovio Plaza Martínez
Fernando Prada Ramírez
Adalino Delgado Benavidez
Javier Martín Colque Rollano

Vivencias de los estudiantes en la educación virtual © 2023 by Centro Interdisciplinario PROEIB Andes is licensed under
CC BY-NC 4.0

Los/las autores (as) conservan su derecho de autoría. Esta licencia permite que otros utilicen, remezclem, adapten y desarrollen su trabajo sin fines comerciales, siempre y cuando lo/la citen y licencien sus publicaciones bajo los mismos términos:

Los autores pueden establecer por separado acuerdos adicionales para la distribución, no exclusiva, de la versión de la obra publicada en este libro con el reconocimiento de la publicación original en el libro “Vivencias de los estudiantes en la educación virtual”

Los autores podrán difundir sus trabajos electrónicamente en: repositorios institucionales o en su propio sitio web, antes y durante el proceso de envío, ya que puede dar lugar a intercambios productivos, así como a una circulación más temprana y mayor de los trabajos publicados (Revisar The Effect of Open Access, en inglés).

Se debe obtener autorización del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes para cualquier uso comercial.



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

Julio Medina Gamboa
RECTOR

Luis Gerardo Carvajal Soria
VICERRECTOR

Greby Rioja Montaña
DECANO FHCE

Jimena Salinas Valdivieso
DIRECTORA ACADÉMICA FHCE

Guido Cornelio Machaca Benito
Director IIFHCE

Vicente Limachi Pérez
COORDINADOR C.I. PROEIB ANDES

J. Fernando Galindo Céspedes – Pedro Ovio Plaza Martínez –
Javier Martín Colque Rollano
(Editores)

VIVENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10091171>

Marina Arratia Jiménez
Vicente Limachi Pérez
J. Fernando Galindo Céspedes
Andrés Giovanni Silva Terán
Pedro Ovio Plaza Martínez
Fernando Prada Ramírez
Adalino Delgado Benavidez
Javier Martín Colque Rollano



© Primera edición - Centro Interdisciplinario PROEIB-Andes 2023
Editorial Centro Interdisciplinario PROEIB Andes
Editores: J. Fernando Galindo Céspedes – Pedro Ovio Plaza Martínez
– Javier Martín Colque Rollano
Diseño de tapa: Centro Interdisciplinario PROEIB Andes
Ilustración de la tapa: Verónica Stella Tejerina Vargas
Fotografía: Marcelo Bernardo Siles Patiño
Armado y diseño gráfico: Marcelo Bernardo Siles Patiño
Apoyo editorial: Jhonatan Aguanta Zurita
Edición Digital – E-book 2023

Depósito Legal: 2-1-5295-2023

ISBN: 978-9917-9950-2-9

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10091171>

Este libro provee acceso libre bajo licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial CC BY - NC. Los/las autores (as) conservan su derecho de autoría. Esta licencia permite que otros utilicen, remezclen, adapten y desarrollen su trabajo sin fines comerciales, siempre y cuando lo/la citen y licencien sus publicaciones.



Centro Interdisciplinario PROEIB Andes
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Simón – Campus Central
Plaza Sucre, Acera Sud S/N
www.proeibandes.org
Cochabamba – Bolivia

Agradecimientos

Expresamos nuestro agradecimiento a los 559 estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), quienes de manera voluntaria participaron de la encuesta “*Estrategias de Aprendizaje en la Modalidad Virtual*”. Asimismo, a los aproximadamente 87 estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación, Comunicación Social, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Psicología y Trabajo Social y de los programas de Actividad Física y del Deporte, y Música, que de manera desinteresada y entusiasta participaron de las entrevistas y grupos focales para este estudio. Sus percepciones, sugerencias, y reflexiones han sido la base para la realización de este estudio.

Nuestro agradecimiento también a los estudiantes becarios “Impuesto Directo a los Hidrocarburos” (IDH) de la UMSS, Sonia García Aranibar, John Ariel Guzmán Chumbe, Miriam Nayeley García Mujica, y Renisee Vallejos Arnéz que realizaron diferentes actividades de apoyo para este proyecto de investigación.

Asimismo, expresamos nuestros agradecimientos al Departamento de Tecnologías de Información y Comunicación de la Dirección de Planificación Proyectos y Sistemas (DPPyS) de la Universidad Mayor de San Simón por haber respondido positivamente a nuestro pedido de crear un dominio único para hospedar los libros digitales de la UMSS (<https://libros.umss.edu.bo>), en el cual se encuentra este libro.

Finalmente, agradecemos a la UMSS por proporcionar al equipo de docentes del CI PROEIB Andes, el tiempo y los recursos para la realización de este estudio.

Índice de contenido

Agradecimientos.....	5
Índice de contenido.....	7
Lista de tablas.....	9
Lista de figuras.....	9
Abreviaturas, Acrónimos y Siglas	10
 Prólogo	 15
 Capítulo 1	
“En la celda digital”	
Vida cotidiana y ambiente de aprendizaje en la educación virtual	19
Marina Arratia Jiménez	
 Capítulo 2	
Comunicación didáctica entre muros físicos y digitales	55
Vicente Limachi Pérez	
 Capítulo 3	
“No dejar el sueño de ser alguien en la vida”	
Motivación-desmotivación académica en una universidad pública en Bolivia durante el COVID-19	83
J. Fernando Galindo Céspedes	

Capítulo 4

**Estrategias de búsqueda y selección de información en la
modalidad virtual en la Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación 121**
Andrés Giovanni Silva Terán

Capítulo 5

**Estrategias de procesamiento y uso de la información
en la FHCE, UMSS, 2021 151**
Pedro Ovio Plaza Martínez

Capítulo 6

**La piel del saber
Epistemologías de la biosfera y educación superior 203**
Fernando Prada Ramírez

Capítulo 7

**Estrategias de aprendizaje en la educación superior virtual:
una exploración cuantitativa 241**
J. Fernando Galindo Céspedes

Capítulo 8

**Yo no estoy enfermo, solo estoy biológicamente
afectado por el COVID 19 273**
Adalino Delgado Benavidez

Capítulo 9

**A modo de cierre
Reflexiones sobre vivencias de los estudiantes en la educación
virtual 289**
Javier Martín Colque Rollano

Sobre los autores y autoras 304

Lista de tablas

Tabla 1: Obstáculos y sentimientos provocados	96
Tabla 2: Estrategias de motivación académica para superar obstáculos.....	99
Tabla 3: Estrategias de búsqueda de información	134
Tabla 4: Estrategias de selección de información	135
Tabla 5: Incidencia en el desarrollo académico	142
Tabla 6: Desventajas de la virtualidad	143
Tabla 7: Relación de entrevistas	197

Lista de figuras

Figura 1: Lugar de residencia de los estudiantes	27
Figura 2: Dificultades para pasar clases debido a problemas de salud	28
Figura 3: Dificultades para pasar clases debido a problemas económicos	31
Figura 4: Ambientes desde los que se conectan los estudiantes para pasar clases virtuales	34
Figura 5: Lugar de estudio donde los estudiantes pueden concentrarse	35
Figura 6: Modelo de comprensión de la motivación en la educación superior virtual	109

Abreviaturas, Acrónimos y Siglas

CAFD:	Carrera de Actividad Física y Deportes
C.I. PROEIB Andes:	Centro Interdisciplinario PROEIB Andes
CE	Carrera de Ciencias de la Educación
COM	Carrera de Comunicación Social
COVID-19	Coronavirus Disease 19 (Acrónimo en inglés)
FHCE:	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
IESALC:	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IDH:	Impuesto Directo a los Hidrocarburos
LAEL	Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas
MOODLE:	Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos Modular
OMS:	Organización Mundial de la Salud
PNL:	Programación Neurolingüística
PSI:	Carrera de Psicología
SSU:	Seguro Social Universitario
TIC:	Tecnologías de Información y Comunicación
TS:	Carrera de Trabajo Social
UMSA:	Universidad Mayor de San Andrés (La Paz, Bolivia)
UMSS:	Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia)

UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
WI-FI	Wireless Fidelity o banda ancha

Prólogo

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8431418>

J. Fernando Galindo Céspedes

Los trabajos presentados en este volumen son parte del proyecto de investigación “*Experiencias de Educación Virtual en Tiempos de la Pandemia: 2020-2021*”, desarrollado por el Centro Interdisciplinario PROEIB-Andes de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, durante las gestiones 2020 y 2021. Durante la gestión 2020, se centró atención en la percepción y experiencias docentes del tránsito de la educación presencial a la virtual. Fruto de esta investigación el 2021 se publicó el libro “*Se acabó, tuve que rehacer todo. Percepciones y experiencias docentes del tránsito a la educación virtual en la universidad*” (Galindo, et al., 2021). El año 2021 se focalizó atención en investigar las experiencias y percepciones estudiantiles universitarias de la educación virtual, y la presente publicación presenta los resultados de la misma.

El objetivo general de la investigación desarrollada el 2021 fue analizar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón, en la modalidad virtual en las gestiones 2020-2021, en el contexto de la pandemia COVID-19. Más específicamente identificar las estrategias de: 1) control de contexto social y manejo de recursos, 2) comunicativas y motivacionales, 3) meta-cognitivas y 4) acceso y uso de la información. Se asignó a cada docente-investigador del CI PROEIB Andes la responsabilidad de indagar un tipo de estrategia particular.

Para alcanzar los objetivos se planteó un diseño de investigación mixto, cuantitativo-cualitativo. En lo cuantitativo, haciendo uso de la herramienta Formularios de Google, se elaboró una encuesta sobre *Estrategias de Aprendizaje en la Modalidad Virtual* con

35 preguntas organizadas en dos partes¹: 1) datos generales de los encuestados y 2) estrategias de manejo de contexto y manejo de recursos, organizativas y comunicativas, motivacionales, meta-cognitivas, búsqueda y selección de información y de procesamiento y uso de información. Esta encuesta fue llenada de manera voluntaria por 559 estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, entre el jueves 16 de septiembre y el 8 de octubre de 2021. Si bien de inicio, los datos cuantitativos constituían el corazón de esta investigación, en el proceso, la investigación cualitativa cobró más fuerza en los diferentes artículos, y la parte cuantitativa pasó a un lugar secundario, siendo utilizada de manera muy marginal. La información cuantitativa es reportada de manera preliminar y parcial en el último capítulo de este libro, debido fundamentalmente a limitaciones de tiempo. Sin embargo, algunos artículos del presente volumen (Arratia y Limachi) hacen uso de pequeñas porciones de esta información cuantitativa. En otros casos, la parte del análisis cuantitativo de los artículos (Plaza y Galindo) fue eliminada para acortar la extensión de los mismos. Esperamos en un futuro próximo presentar un análisis ampliado y en profundidad de estos datos cuantitativos.

Para la parte cualitativa de este estudio se ha recurrido al recojo de información a través de grupos focales y entrevistas a estudiantes de las cinco carreras y dos programas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En función de sus posibilidades, cada docente organizó un grupo focal de entre cuatro y diez estudiantes y realizó entrevistas a dos hasta siete estudiantes, siendo la excepción el capítulo de Plaza que hace uso de 34 entrevistas. De lo reportado en la sección metodológica de los artículos, aproximadamente 30 estudiantes participaron de los grupos focales y se realizaron o utilizaron alrededor de 87 entrevistas. La información cualitativa constituye el cuerpo central de datos de los artículos del presente volumen, lo cual es

¹ Esta encuesta es una adaptación del “Cuestionario para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios” (CEVEAPEU) de Gargallo, et al. (2009)

expresión de la mayor experiencia del CI PROEIB Andes en investigación cualitativa.

A continuación, a manera de invitación a la lectura, se hace una breve síntesis de los artículos contenidos en este volumen.

El estudio de Marina Arratia analiza la relación e interdependencia en los entornos físicos, sociales y virtuales del aprendizaje estudiantil. Al trasladarse el proceso educativo de las aulas al hogar, se generaron cambios en el uso del espacio doméstico, caracterizados por sobre posiciones de tiempos, de las actividades productivas, reproductivas y académicas y el aislamiento físico de los estudiantes. Estos cambios tuvieron un impacto en las formas de convivencia dentro y fuera del hogar y afectaron el bienestar y salud integral de los estudiantes. Concluye que la educación virtual reconfiguró el ambiente de aprendizaje de los estudiantes con nuevos referentes culturales y nuevas formas de relaciones sociales.

Vicente Limachi indaga las características de la comunicación didáctica que se genera en las clases virtuales. Plantea que la comunicación didáctica se desarrolla en un escenario multi-situado en el que prevalece la voz del docente sobre lo que se debe aprender, que los estudiantes cumplen parcialmente con la lectura de los textos asignados y que la participación estudiantil, tanto sincrónica y asincrónica, es limitada y a menudo condicionada por la evaluación numérica. Si bien la educación virtual favorece a que los estudiantes asuman un rol protagónico en sus procesos de aprendizaje, esta se ve limitada por las condiciones tecnológicas y de conectividad, la dinámica de las familias y la comprensión de la educación virtual. Concluye que el aprendizaje multi-situado generado por la educación virtual demanda un cambio en los hábitos, técnicas y estilos de aprendizaje de los estudiantes y que la comunicación didáctica virtual enfrenta restricciones temporales y de conectividad que limitan aprendizajes significativos, la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias profesionales.

J. Fernando Galindo examina la motivación académica en la educación virtual. Plantea que los estudiantes perciben la educación virtual de manera multidimensional, la complementariedad de factores de motivación extrínseca e intrínseca, la necesidad de abordar la

motivación en su dimensión relacional: motivación-desmotivación, que la desmotivación es producto de obstáculos de aprendizaje, los cuales generan emociones principalmente negativas, y la movilización de estrategias de aprendizaje motivacionales, actitudinales, de acción y contextuales para superarlos. En la conclusión, sugiere la necesidad de continuar con estudios sobre la motivación académica de los estudiantes y un modelo interpretativo inicial para el estudio de la dialéctica motivación-desmotivación académica en el contexto de la universidad pública boliviana, el cual podría servir como punto de partida para futuros estudios sobre estrategias de aprendizaje motivacionales.

Giovanni Silva explora las estrategias de búsqueda y selección de información de los estudiantes en la educación virtual. Plantea que el paso de la educación presencial a la virtual propició un cambio en la concepción de lo virtual como fuente de información complementaria a la proporcionada por los docentes en aula y como medio de entretenimiento a través de las redes sociales, a ser considerada la fuente principal de acceso y búsqueda de información, con la consiguiente dependencia de la tecnología. Los estudiantes desarrollaron sus procesos de aprendizaje en medio de dificultades tecnológicas, técnicas y de conectividad, ampliadas por las propias limitaciones institucionales que tampoco estaba preparada para este cambio abrupto. Concluye que estas limitaciones inciden en las estrategias de búsqueda y selección de información, en el aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes que evidencian la “brecha tecnológica” entendida como la diferencia en el acceso y conocimiento de uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Basado en un número apreciable de entrevistas, Pedro Plaza describe las estrategias de procesamiento y uso de la información para explorar problemas de aprendizaje de los estudiantes, reflejados en las tasas de reprobación, resistencia a la elaboración de la tesis, persistencia de algunas prácticas contrarias a la responsabilidad, como el plagio, o aprobar a como dé lugar. Se plantea la pregunta ¿los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje efectivas que garantizan la adquisición de conocimiento y aprobación de los cursos? En su respuesta centra el

análisis en tres aspectos: lectura de materiales asignados, los esfuerzos de comprensión y las reflexiones críticas. En los resultados brinda abundante información sobre las estrategias de aprendizajes de los estudiantes, la concepción de lo que entienden por información y las estrategias estudiantiles de procesamiento y uso de la información. Concluye que los estudiantes en base a sus experiencias y necesidad de aprobar las materias hacen uso de una diversidad de estrategias. Por razones didácticas, en los resultados de este artículo se ha mantenido varios elementos del análisis del autor, para dar idea al lector del proceso de cómo se realizó el mismo.

A partir del concepto de Gaia (madre tierra), Fernando Prada explora la educación superior virtual desde la ética y la ecología política, en el contexto del COVID-19, combinando elementos de un trabajo empírico y de ensayo. En una primera parte indaga las repercusiones de la cuarentena y el distanciamiento social como medida de bioseguridad en la vida social de los estudiantes de la Universidad Mayor de San Simón. En la segunda parte reflexiona sobre la ruptura epistemológica que la pandemia, como expresión del deterioro de los ecosistemas de la tierra, plantea al pensamiento científico y la necesidad de un cambio epistemológico y de los sistemas de producción vigentes. Finaliza con interrogantes respecto a que nueva educación humana se plantea en este periodo de pandemia, las transformaciones en la construcción de subjetividades, los efectos de la educación a distancia en la vida social de los estudiantes y sus sistemas de representación simbólica de la sociedad en la que viven.

J. Fernando Galindo realiza una caracterización cuantitativa de los procedimientos de aprendizaje en la educación virtual en la percepción de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, en un segundo momento de la educación virtual (luego de más de un año de iniciada la pandemia del COVID-19)². Los estudiantes perciben que desarrollaron su proceso educativo virtual en: un contexto adverso, con una actitud

² Inicialmente este capítulo no formaba parte de este volumen, pero a sugerencia de uno de los editores (Pedro Plaza) se asumió el desafío de desarrollar el mismo, durante el tiempo en que se realizaba la revisión por pares de los otros capítulos.

abierta para desarrollar sus competencias tecnológicas, con una alta motivación por el aprendizaje (a pesar de las limitaciones de comunicación con sus docentes y compañeros y de las estrategias didácticas docentes), con una actitud reflexiva de aprender de sus errores y superarlos, y con la búsqueda activa de material complementario al proporcionado por el docente.

Adalino Delgado presenta un relato testimonial de su experiencia de haber estado contagiado con el COVID-19 y de cómo, desde su perspectiva, contribuyó a su propia curación. Plantea el argumento de que, al adquirir el virus, no estaba enfermo, sino biológicamente afectado, y que todo ser humano tiene dentro de sí mismo recursos y potencialidades para alcanzar un mejor resultado frente a esta enfermedad. En una segunda parte, vincula su experiencia de salir del contagio con las concepciones de enfermedad en el mundo andino y reflexiones teóricas sobre el carácter holístico de la vida y de ser y estar el mundo.

En el capítulo final, Martín Colque reflexiona sobre algunas temáticas que emergen en los diferentes artículos cualitativos del presente volumen. Destaca los siguientes temas: la soledad y anonimidad en la que se desarrolla la educación virtual, las adaptaciones y resistencias de los estudiantes a esta modalidad educativa, las estrategias de los estudiantes, los cambios en la vida cotidiana y los desencuentros en el aula virtual. Considerando los escenarios descritos por los artículos anteriores concluye planteando la interrogante de ¿Cómo podríamos diseñar un modelo de educación virtual adaptado a nuestra realidad?

Para finalizar menciono algunos apuntes sobre el proceso de edición de este volumen. Una vez concluidos los capítulos individuales, estos fueron objeto de revisión por parte de otros miembros del equipo de investigación del PROEIB Andes. Esta etapa brindó valiosas observaciones y sugerencias para mejorar los capítulos. Posteriormente, Martín Colque fue responsable de reunir los borradores revisados de los capítulos cualitativos en un solo documento. Paso siguiente, Pedro Plaza realizó una revisión de todos los capítulos cualitativos con el

propósito de darles una coherencia mínima en términos de forma y formato. La revisión final del documento completo en forma y contenido estuvo a cargo de J. Fernando Galindo, en diálogo con los autores. Esta última etapa de revisión contemplo la redacción del “material frontal” (front matter) del libro (abreviaturas, tablas de contenido, agradecimientos, prologo, etc.), del “material posterior” (back matter), información sobre los autores, anexos y otros, y la revisión a detalle del contenido de cada capítulo. En la edición, los editores llegamos a ciertos acuerdos como por ejemplo el mantener el estilo de cita de los testimonios utilizados por cada autor, cuidando solo la consistencia del estilo elegido al interior de cada capítulo, esto en un espíritu de apertura y tolerancia a la diversidad académica. Finalmente, Martín Colque asumió el desafío de convertir el manuscrito en un libro digital en estrecha coordinación con J. Fernando Galindo

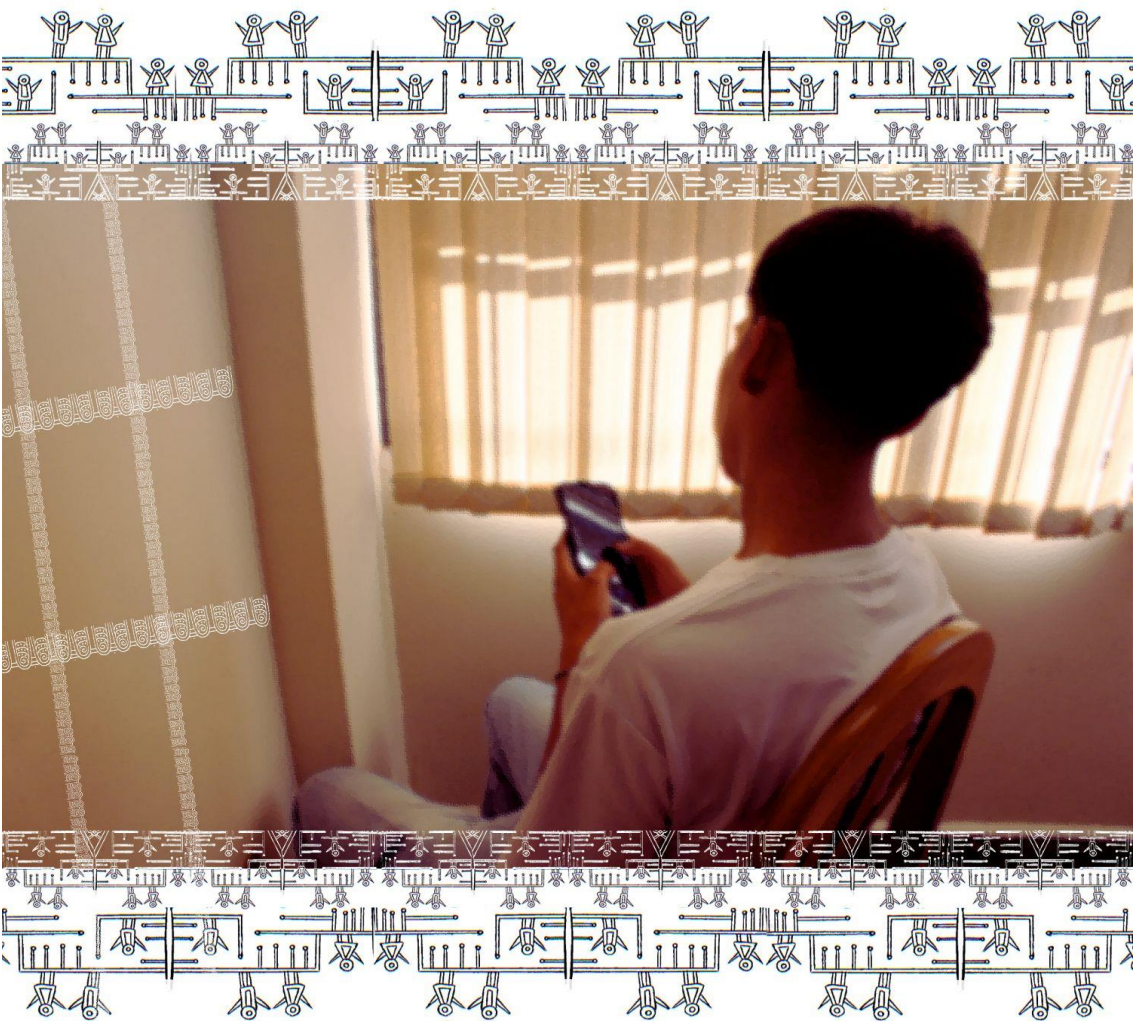
Para el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, es una satisfacción el poder entregar este trabajo a la comunidad académica y ciudadana como un aporte a la comprensión y reflexión sobre esta situación extraordinaria de vivir, educar y aprender de manera virtual en tiempos de pandemia y de distanciamiento social.

Referencias

- Galindo, J. F., Arratia, M., Limachi, V., & Plaza, P. (2021). *Se acabó tuve que rehacer todo. Percepciones de la educación virtual de los docentes*. Kipus.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M., & Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31.

"En la celda digital"

Vida Cotidiana y Ambiente de Aprendizaje en la Educación Virtual



Marina Arratia Jiménez

Capítulo 1

“En la celda digital”

Vida Cotidiana y Ambiente de Aprendizaje en la Educación Virtual

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10083679>

Marina Arratia Jiménez

Resumen

A partir de un estudio basado en datos cuantitativos y cualitativos, este artículo describe los entornos socioambientales y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes en la educación superior virtual, en el contexto de la pandemia COVID-19. Los hallazgos revelan la interdependencia mutua que existe entre la vida cotidiana (presencial) y el aula virtual. Las dinámicas del entorno familiar y social configuran un escenario complejo de elementos físicos y sociales interrelacionados que tienen una fuerte influencia en las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. La flexibilidad de los espacios de aprendizaje, el aislamiento físico y el uso del tiempo, tienen un impacto en la vida cotidiana, en las formas de convivencia colectiva y en el bienestar de los estudiantes y sus familias. Este artículo invita a una reflexión desde una perspectiva crítica e intercultural sobre los alcances académicos, sociales y políticos de la educación virtual en el escenario de la sociedad digital, que irrumpe con fuerza en las diversas culturas y sociedades del planeta.

Palabras clave: educación virtual, entornos de aprendizaje, vida cotidiana, sociedad digital.

Introducción

Hace más de dos años, debido a la pandemia del COVID-19, las actividades académicas presenciales de la Universidad Mayor de San Simón fueron interrumpidas, y la educación virtual fue adoptada como una alternativa para dar continuidad a la formación académica. Debido a este cambio inesperado, los estudiantes enfrentaron algunas dificultades que, en muchos casos, los llevaron a abandonar sus estudios.

Investigaciones iniciales en la Facultad de Humanidades revelaron que uno de los problemas más comunes fue la falta de acceso a Internet, otras dificultades fueron la poca disponibilidad de equipos adecuados para pasar clases virtuales y la falta de competencias sobre el manejo de herramientas tecnológicas en entornos virtuales (Machaca y Plaza 2020; Plaza et al, 2021). Otros estudios focalizaron atención en los aspectos pedagógicos y tecnológicos en el entorno virtual (Sánchez, 2021), pero poco se sabe sobre la situación familiar y social de los estudiantes, que está siendo fuertemente afectada por la emergencia sanitaria y la crisis económica. Tampoco se sabe mucho sobre las implicancias de la educación virtual en la vida cotidiana del ambiente familiar y el bienestar de los estudiantes.

El Centro Interdisciplinario-PROEIB Andes (CI-PROEIB Andes) ha puesto su interés en investigar las estrategias de aprendizaje en la educación virtual, enfocada en las experiencias de los estudiantes. En este marco, el objetivo de este artículo es describir el ambiente familiar y social de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y sus condiciones de aprendizaje, en el contexto de la pandemia COVID -19.

El estudio está basado en datos cuantitativos y cualitativos, las técnicas de recolección de información fueron: la encuesta, los grupos focales (con diez participantes) y las entrevistas (con ocho participantes). En el estudio participaron estudiantes de las diferentes carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Las preguntas que guiaron la investigación fueron: 1) ¿Durante la pandemia han

enfrentado algún tipo de problemas de salud, económicos/laborales en su familia, que han afectado el desarrollo de sus clases virtuales?, 2) ¿Los ambientes desde los que se conectan para pasar clases virtuales son adecuados?, 3) ¿Realizan actividades del hogar u otras mientras pasan clases virtuales? y 4) ¿Cómo se sienten al pasar clases virtuales en su casa u otros lugares?

Los hallazgos del estudio son presentados en tres apartados: 1) Los efectos de la pandemia en el entorno familiar y en la educación virtual, 2) La educación virtual y los cambios en la vida cotidiana de los estudiantes y su entorno familiar y, 3) Los síntomas en el ambiente psicosocial de la educación virtual. Es importante mencionar que los testimonios de los participantes en el estudio se remiten a su experiencia vivida durante la gestión 2020, principalmente al momento de la primera ola de la pandemia y la cuarentena obligada.

Finalmente, manifestar el agradecimiento a varios docentes de la Facultad, comprometidos con la investigación, que tuvieron la gentileza de contactar a sus estudiantes para que participen en la investigación. De igual manera, el agradecimiento a los estudiantes que generosamente brindaron su tiempo y predisposición para compartir sus experiencias.

Resultados

En el enfoque ecosistémico, el concepto de ambiente es multidimensional, complejo y holístico, involucra múltiples factores y ámbitos de un contexto. Castro y Morales (2015) definen el ambiente como todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él. En este sentido, el ambiente donde una persona está inmersa comprende elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos, que se encuentran interrelacionados, y que de algún modo favorecen o dificultan la interacción social. Esta definición pone en evidencia que el ambiente no se constriñe al espacio físico, abarca también a los seres que habitan e interactúan en ese espacio físico. Partiendo de lo expuesto, la comprensión integral del ambiente de aprendizaje resulta ser clave en una estrategia educativa.

Desde el campo de la pedagogía, las condiciones de aprendizaje del aula son definidas como una variable determinante en el éxito de la

educación impartida. Respecto al ambiente físico, Castro y Morales (2015) mencionan que, en un ambiente de aprendizaje óptimo es necesario que exista suficiente espacio, ventilación, iluminación, en general, el ambiente físico debe ser agradable para el desarrollo armónico de las diferentes actividades pedagógicas, ya que estos elementos influyen en la conducta de los estudiantes para el aprendizaje. Asimismo, sobre el clima del aula, estos autores resaltan la influencia de los factores psicosociales y socio ambientales. En un ambiente de aprendizaje tienen mucha importancia lo afectivo, lo emocional y lo motivacional en las relaciones interpersonales entre estudiantes y entre estos y el docente.

Pero el ambiente de aprendizaje no se limita al aula, abarca también el entorno familiar, el clima de funcionamiento del hogar. Según Ceballos (2006) la investigación científica - educativa actual, fundamentada en perspectivas ecológicas e inclusivas, reconoce la importancia, para el aprovechamiento y rendimiento de los estudiantes, del contexto social que los rodea y, consecuentemente ha comenzado a considerar a las personas que lo constituyen (p. 37). Por su parte, Ruiz (2001) subraya que numerosas investigaciones han detectado la influencia de factores personales y emocionales de los estudiantes, como responsables de los logros académicos, señalando que los resultados son producto no solo de sus capacidades, sino también de los recursos aportados y la influencia del hogar. Incluso hay autores que consideran los aspectos relativos al entorno familiar como los principales predictores del rendimiento académico de los estudiantes, por encima de las académicas (Ruiz, 2001; Casoli, 2015; Romagnoli & Cortese, 2016).

Estos aspectos que han sido analizados para la educación presencial, sobre todo la importancia del ambiente social y familiar, cobran mayor relevancia en la educación virtual, ya que el espacio de aprendizaje se traslada al hogar.

A partir de las consideraciones señaladas, como resultado de nuestro estudio describiremos los siguientes aspectos: a) los efectos de la pandemia en el entorno familiar y en la educación virtual, marcados

principalmente por problemas económicos y de salud, b) la vida cotidiana y los ambientes de aprendizaje virtual, cuyos cambios perceptibles se dan en la gestión del tiempo y el espacio y las formas de interacción social, y c) los síntomas en el ambiente psicosocial de la educación virtual.

1. Efectos de la Pandemia en el Entorno Familiar y la Educación Virtual

En este apartado abordaremos el impacto de la pandemia COVID-19 en el ambiente social y familiar de los estudiantes de la FHCE, y sus implicancias en el desempeño académico, a partir de la implementación de la educación virtual.

Una crítica recurrente a los modelos educativos es tratar a los estudiantes como un grupo homogéneo, la pandemia ha develado que no todos tienen las mismas oportunidades y condiciones favorables para incorporarse la educación virtual. Una exploración a los mundos vida¹ de los estudiantes en el contexto de la pandemia, dibuja un escenario diverso y complejo respecto a su situación familiar y sus ambientes de aprendizaje. A partir de los hallazgos de nuestra investigación ponemos el foco de atención en tres aspectos: el lugar de residencia de los estudiantes, la situación de salud, y la situación socioeconómica de sus familias, como factores influyentes en el ambiente de aprendizaje.

1.1. El lugar de residencia de los estudiantes

Se sabe que, en las últimas décadas la matriculación de estudiantes en la UMSS, procedentes de sectores populares de la ciudad y las áreas rurales del departamento ha ido creciendo en porcentaje. Entre los estudiantes que migraron a la ciudad por razones de estudio, hay quienes viven solos o acompañados de sus hermanos en viviendas propias o alquiladas, ubicadas en su mayoría en barrios periféricos de

¹ “Mundo vida” es un concepto del “enfoque del actor”, que hace referencia a las experiencias vividas por los actores: sus historias de vida, valores, conocimientos prácticas y espacios de interacción. Concibe a los actores provistos de agencia, con capacidad de influir y ser influidos por los demás (Long, 1989).

la ciudad, como sugiere el siguiente diálogo con una estudiante cuyos padres viven en el área rural:

P. ¿Tus papás viven aquí?

R. No, mis papás viven en el Chapare.

P. ¿Cada cuánto tiempo vienen?

R. Somos 4 hermanos que estudiamos aquí. Mis papás salen cada dos o tres meses, por unos días.

P. ¿Y tú vas a verlos?

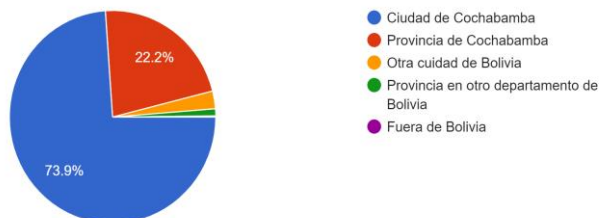
R. No, hace dos años que no voy, por esto de la pandemia y también por las clases virtuales, porque allá donde viven mis padres no hay señal (LI, 29-10-21).

Existen casos de estudiantes que viven con sus familias, los padres tienen empleos eventuales, realizan emprendimientos familiares, o se dedican al comercio. En estas familias los hijos mayores participan en las actividades económicas. También hay estudiantes que son independientes económicamente, trabajan y estudian. Los datos de nuestro estudio revelan que actualmente, aproximadamente el 74% de los estudiantes radican en la ciudad y un 22% en las provincias.

Figura 1**Lugar de residencia de los estudiantes**

Residencia actual

559 responses



Fuente. Elaboración propia

Según estas cifras, es probable que el 22% de estudiantes que radican en las provincias tuvieron que retornar a sus lugares de origen, debido principalmente a dificultades económicas. El estudio realizado por el CI-PROEIB Andes, durante la gestión 2020, revela que, debido a la emergencia sanitaria y la cuarentena, la principal dificultad que enfrentaron los estudiantes fue la falta de recursos económicos para cubrir los gastos de alquileres de su vivienda, el pago de servicios y alimentación, situación que a muchos les obligó a volver a sus lugares de origen. La siguiente cita es de un estudiante de la carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (LAEL):

Cuando pasó la primera ola, yo me fui al campo, a la casa de mis padres, ahí vi todas las dificultades de las personas que no estaban en la ciudad, por los menos ahí donde estaba había señal, en otras provincias es peor, no hay señal, es por esa razón que algunos compañeros tuvieron que abandonar sus clases (DI, 23-10-21).

El lugar de residencia de los estudiantes, ya sea en el área rural o en zonas periurbanas de la ciudad es un factor determinante de las condiciones de aprendizaje en la modalidad virtual debido a las posibilidades de acceso a Internet. En el estudio realizado por el CI-PROEIB Andes en la gestión 2020, el 46% de los encuestados reportó que el servicio de Internet era deficiente, y el 39 % la falta de cobertura

(Plaza, et al, 2020). Además del acceso a Internet, otras dificultades son la disponibilidad de equipos adecuados para conectarse y las competencias necesarias para navegar en un entorno virtual de aprendizaje.

Además de la importancia que tienen los aspectos tecnológicos en la educación virtual, los efectos en la salud y la economía familiar de los estudiantes provocados por la pandemia, también tienen una fuerte incidencia en el ambiente de aprendizaje, como veremos más adelante.

1.2. Problemas de salud de las familias y el ambiente de aprendizaje

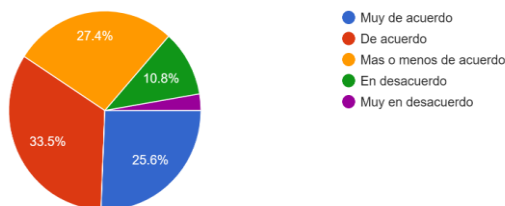
Según los datos de nuestro estudio, solo el 13.5 % de los estudiantes encuestados afirman no haber enfrentado dificultades para pasar clases virtuales debido a problemas personales de salud y de sus familias. Los valores consignados a las respuestas de acuerdo y muy de acuerdo, suman aproximadamente 60%.

Figura 2

Dificultades para pasar clases debido a problemas de salud

1. Durante la pandemia he enfrentado dificultades para pasar clases virtuales debido a problemas de salud en mi persona y familia:

558 responses



Fuente: Elaboración propia.

Los datos recogidos mediante entrevistas y grupos focales revelan que el contagio con el virus de uno o más miembros de la familia provocó muchos cambios en el ambiente y la vida cotidiana de las familias, en algunos casos fue necesario reorganizar los espacios físicos de la vivienda para aislar a las personas enfermas y adoptar las medidas de bioseguridad. También hubo un cambio de roles, pues los miembros de la familia que no se contagiaron se ocuparon de la atención, los cuidados y la alimentación de los enfermos durante el tiempo de recuperación.

En [mi] familia se enfermaron mis padres y dos de mis hermanos, yo y mi hermanita menor no nos contagiamos. Entonces toda la responsabilidad pesaba sobre mí, yo y mi hermanita nos fuimos a dormir a la sala para aislarnos, yo tenía que cocinar, lavar la ropa, darles su medicación, salir a comprar alimentos, desinfectar los ambientes, tenemos un solo baño, tenía que desinfectar todo el tiempo. Rezaba para no contagiarme, que iba a pasar si yo más me enfermaba. En medio de todo eso y la preocupación, era difícil pensar en mis clases, el semestre pasado me fue mal. (SO, 23-10-21, añadido mío)

En otros casos, cuando el estado de salud de algún miembro de la familia fue grave, la familia tuvo que movilizarse para poder hospitalizarlo. En las familias de escasos recursos, conseguir dinero para cubrir los gastos de medicamentos y la evolución del paciente fue también una preocupación mayor, que afectó en el estado de ánimo de las familias.

En mi caso toda mi familia se enfermó, el caso más grave fue el de mi papá, esa situación fue difícil, estaba muy mal, le llevé al hospital y tuvo que internarse. Ahí hubo algunos problemas porque no fue fácil internarlo. Estuvo internado dos meses en terapia intermedia. En medio de eso enfrentamos muchos problemas porque mi papá es el sostén económico de mi familia, surgieron algunos problemas económicos, y también problemas emocionales en la familia, estábamos deprimidos por la incertidumbre en la salud de mi padre. En esa situación ya no pude seguir pasando clases, retiré todas las materias que

había tomado, porque teníamos que estar todos los días en el hospital, hubiera sido imposible pasar clases. (HO, 30-10-21)

Pero, los problemas de salud en las familias de los estudiantes no fueron únicamente por contagio de COVID-19, en algunos casos se debió al enclaustramiento y el miedo a contraer la enfermedad, sobre todo en las personas adultas con enfermedades de base.

En mi familia nadie se ha contagiado con el virus, pero se ha enfermado mi mamá por el encierro y el miedo a la pandemia, tenía mucho estrés, estuvo muy delicada, porque ella es diabética. Estaba muy estresada, tenía miedo que nosotros nos contagiemos y le contagiemos a ella. Eso también me tenía preocupada a mí. (ME,30-10-21)

Los testimonios presentados muestran que los problemas de salud en el entorno familiar de los estudiantes afectaron en la atención a las clases virtuales y el desempeño de los estudiantes. El impacto de la pandemia se agrava por la emergencia de problemas económicos, como veremos en el siguiente apartado.

1.3. Problemas económicos en la familia y el ambiente de aprendizaje

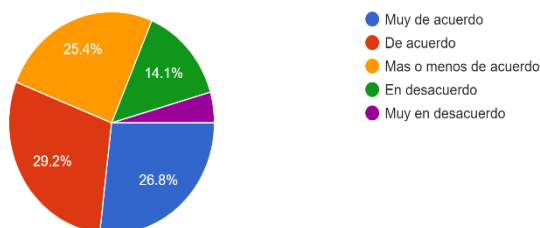
La pandemia puso al descubierto las múltiples desigualdades socioeconómicas que marcan a la población. Los efectos de la emergencia sanitaria en la economía de las familias se reflejan en la insatisfacción de necesidades básicas como la alimentación, el acceso a servicios de salud y pago de servicios básicos. Con la educación virtual, el acceso a Wifi y la adquisición de equipos (ordenadores y celulares), llegan a ser otras necesidades que muchos padres de familia se vieron impedidos de solventar, para que sus hijos puedan seguir estudiando.

En los datos de la encuesta se puede apreciar que en la sumatoria de los valores consignados a las respuestas: de acuerdo y muy de acuerdo, aproximadamente 56% de los estudiantes encuestados afirman haber enfrentado dificultades para pasar clases virtuales debido a problemas económicos.

Figura 3***Dificultades para pasar clases debido a problemas económicos***

2. Durante la pandemia he enfrentado dificultades para pasar clases virtuales debido a problemas económicos:

559 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de padres de familia con empleos eventuales, emprendimientos familiares o dedicados al comercio minorista, debido a las restricciones que impuso la pandemia, perdieron sus fuentes de trabajo, o sus ingresos disminuyeron drásticamente. El siguiente testimonio muestra el caso de una familia cuya situación de emergencia económica fue agravada por la imposibilidad de trabajar debido a problemas de salud.

En mi familia tuvimos problemas económicos en el tiempo que se enfermaron mis papás con COVID, tuvimos que cerrar la tienda, eso para cuidarlos a ellos y también para cuidar a las personas que venían a comprar. Eso ha influido mucho en nuestra economía porque no había ingresos, aparte teníamos que hacer gastos en la compra de medicamentos, que no eran nada económicos, sí o sí traían consigo gastos. (JO, 30-10-21)

La carencia de recursos económicos en la familia, en los casos más extremos, empujó a muchos estudiantes a dejar sus estudios universitarios de manera temporal o definitiva.

Sé de algunos compañeros de semestre que han dejado sus estudios. Por ejemplo, tengo tres compañeros que no han

podido tomar las materias, debido a la falta de recursos económicos. Tengo un compañero que no tiene recursos y tampoco tenía un celular o laptop para poder pasar clases, entonces no se ha inscrito. También, tengo otros amigos que han pasado por eso y no han tomado el semestre, creo que este semestre recién algunos han tomado, los demás ya no han vuelto. (JA,30-10-21)

Un aspecto coincidente en los testimonios de los estudiantes es que los problemas de salud y económicos que atravesaban los estudiantes y sus familias, no fueron comunicados a los docentes. Por lo tanto, no recibieron un trato especial o alguna consideración en las asignaturas que cursaban.

R. Yo no llegué a enfermarme con COVID, pero toda mi familia sí, mis dos hermanas, mi papá y mi mamá, entonces yo tuve que estar a cargo de ellos, tuve que cuidarlos, preparar vapores, hacerles masajes, darles sus medicamentos, cuidar su alimentación y todo eso.

P. ¿Comunicaste a tus docentes que tu familia estaba con COVID?

R. No, no dije nada. Solo un licenciado tenía consideración con esto del COVID, nos preguntaba: “cómo están chicos”, solo uno. Yo tuve que sobrellevar todo sola, traté de acomodar mis horarios de clases, a veces no me alcanzaba el tiempo, tuve que sobrellevar a lo que pude. (SO, 23-10-21)

Las citas revelan que, al parecer, el aula virtual funciona desconectada de la realidad que viven muchos estudiantes. Detrás de las pantallas, donde con frecuencia aparecen solamente las fotos de los estudiantes, se esconde un mundo desconocido por muchos docentes. Los testimonios presentados son quizá apenas una pequeña muestra del verdadero impacto que está teniendo la pandemia en el entorno familiar de los estudiantes, por ende, en el ambiente de aprendizaje y el rendimiento académico. Como señala Ruiz (2001) la influencia de factores personales, emocionales de los estudiantes y la influencia del ambiente familiar, son determinantes en los logros académicos.

2. Vida Cotidiana y Ambientes de Aprendizaje Virtual

La cuarentena y el distanciamiento social como una medida para hacer frente a la pandemia, han generado muchos cambios en la interacción social. En lo que concierne a la educación, con la implementación de la modalidad virtual se han producido cambios no solo en las formas de enseñanza y aprendizaje, sino también en el ambiente de aprendizaje, vale decir, en el entorno familiar y la vida cotidiana. Estos cambios están afectando las prácticas de convivencia colectiva y familiar, en el ciclo de vida cotidiano (horario de las comidas, horario de descanso, horario de trabajo y ocio) de los miembros de la familia.

2.1 Gestión del espacio: vida familiar y educación virtual

El ambiente del que, generalmente, se conectan los estudiantes al aula virtual es el hogar, un espacio donde las actividades académicas no tienen exclusividad, a diferencia del aula presencial. En este apartado exploraremos, cómo la educación virtual ha llevado a una reconfiguración y adecuación del ambiente físico del hogar.

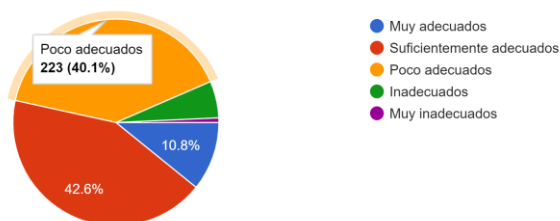
El ambiente físico del hogar que estaba reservado para el desarrollo de diversas actividades reproductivas² y de ocio de los miembros de la familia, ahora cumple más funciones. Estos cambios, de algún modo, han alterado el flujo de actividades cotidianas y la convivencia entre los miembros de las familias. Por otra parte, no siempre son los lugares más adecuados para pasar clases virtuales. Según los datos de la encuesta, aproximadamente el 40% de los que respondieron mencionó que los ambientes donde pasan clases virtuales son poco adecuados.

² Con la virtualidad, las actividades productivas y reproductivas de la vida se desarrollan en el mismo espacio.

Figura 4***Ambientes desde los que se conectan los estudiantes para pasar clases virtuales***

3. Los ambientes desde los que me conecto para pasar clases virtuales son:

556 responses



Fuente: Elaboración propia.

En las entrevistas, los estudiantes que no cuentan con espacios adecuados para pasar clases virtuales, mencionaron que el espacio físico desde donde se conectan es de uso compartido y usado para diversas actividades, por lo que se producen todo tipo de interferencias.

En mi casa, el ambiente donde nos conectamos es compartido, hay tres computadoras, entonces cuando nos conectamos al mismo tiempo para pasar clases, o mi papá está en reuniones, entonces cada uno escucha la clase del otro, y hay momentos en que toca participar en clases y uno levanta la voz, ahí se genera un ambiente no muy favorable para concentrarme. A pesar que cada uno tiene sus auriculares, pero igual escucha la clase del otro (SV, 30-10-21).

En realidad, el entorno familiar y el aula virtual son dos ambientes diferentes pero conectados, donde las interferencias se producen en doble sentido. En el entorno familiar, las conversaciones y actividades que realizan los miembros de la familia (el juego de los niños, el volumen de la radio, la televisión y la música, incluso el

ladrido del perro), crean un ambiente poco adecuado para las clases, a su vez, las actividades cotidianas de la familia se ven alteradas por las clases virtuales:

Justamente, yo creo que hay una invasión de ambas partes, del ambiente familiar a la clase virtual y de la clase virtual al ambiente familiar. Yo estoy pasando clases en la sala, que a la vez es el espacio de mi familia, ahí están comiendo o viendo televisión, entonces, se genera ese choque de ambientes. (HO, 30-10-21)

En algunos casos, las interferencias también provienen de la calle o de las casas vecinas, como menciona una de las estudiantes entrevistadas:

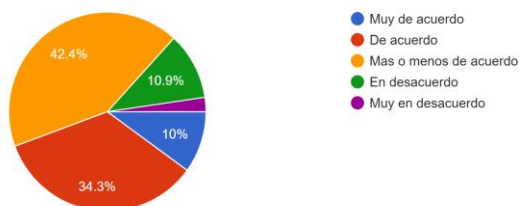
Mis vecinos ponen su música a todo volumen, yo cierro la ventana, aun así, se escucha la música, no puedo decirles que bajen el volumen y que estoy pasando clases, ya que ellos están en su casa. (AI, 03-11-21)

En la encuesta realizada, 42% de los estudiantes mencionaron que los espacios donde estudian son más o menos adecuados para concentrarse, esto significa que en las interferencias son menores. Del total de encuestados, solo el 10% mencionó que los lugares donde estudian son óptimos (Figura 5).

Figura 5

Lugar de estudio donde los estudiantes pueden concentrarse

4. Estudio en un lugar donde puedo concentrarme:
559 responses



Fuente: Elaboración propia

En las entrevistas y los grupos focales se recogió información sobre las estrategias de los estudiantes para crear ambientes adecuados de aprendizaje en el hogar. Una de estas estrategias es la distribución y adecuación de los espacios físicos disponibles en la vivienda. Por ejemplo, la distribución de los ambientes en función a los horarios de clases y a las necesidades de los miembros de la familia que estudian. Así, los dormitorios, la sala, el comedor, incluso el patio es usado para pasar clases virtuales.

En vista de que había mucha bulla en la sala y no podíamos concentrarnos, decidimos organizarnos y distribuir los espacios de la casa. Yo comparto mi dormitorio con mi hermana, entonces ella se quedó ahí, yo fui al comedor, mi otro hermano pasa clases en su dormitorio de mis papás, cuando vienen visitas yo me salgo al patio, y le recomiendo a mi perrito que no esté ladrando. (SO, 23-10-21)

La siguiente cita es de una estudiante que, frente a las dificultades para concentrarse en clases, de manera creativa decidió adecuar un microambiente en una esquina de la sala de su casa para conectarse al aula virtual:

Pasaba clases en un ambiente compartido que no siempre ofrece todas las condiciones, incluso el tema de la luz me afectaba, porque el lugar donde me conectaba había mucha luz de la ventana que no me dejaba ver bien la pantalla. La mayoría de los docentes nos piden encender las cámaras, pero la sala de mi casa es concurrida, a veces siempre están hablando o pasando cerca de la cámara, todo eso se ve en la pantalla. Entonces lo que hice es irme a una esquina de la sala, llevé una mesita y una silla, yo dije por ahí no van a pasar, en la esquina solo se veía la pared, con mis audífonos podía concentrarme mejor. (JO, 23-10-21)

Asimismo, algunas familias desarrollaron estrategias para organizar el uso de los equipos (laptop y celulares) disponibles en la familia, para garantizar las clases virtuales. Sin embargo, esto no siempre fue ventajoso para algunos miembros de la familia.

Somos seis hermanos, dos están en primaria, dos en secundaria y dos en la universidad, todos mayormente pasamos clases en la mañana, yo si también tengo alguna clase en la mañana, entonces mi papá le habilitaba su celular para el más pequeño. A veces mi hermano tenía que exponer, y no se puede desde el celular, entonces nos turnábamos en el uso de la laptop, en esa situación se creaba un ambiente estresante y agobiante. (JO, 23-10-21)

En el caso de familias que disponen de recursos económicos, fue posible adecuar y equipar los espacios para las clases virtuales. Por ejemplo, además de instalar la conexión de Wifi, colocaron escritorios en las habitaciones de los estudiantes, ofreciéndoles todas las condiciones necesarias:

Ahora estoy pasando clases en mi cuarto, tengo un escritorio. Mis papás han visto que necesitaba un escritorio. Antes de la pandemia hacia mis tareas en la mesa de la sala, después, con las clases virtuales pasaba clases y estudiaba en mi cuarto y era incómodo, hacia mis tareas en mi cama, a veces pasaba clases acostada. (EM, 23-10-2021)

Estos cambios en la distribución y extensión de los ambientes del hogar para facilitar las clases virtuales, por un lado, han ocasionado restricciones en el desarrollo de las actividades cotidianas de la familia. Por otro lado, la asignación de espacios apartados para cada persona, han inducido al distanciamiento social dentro el hogar, a la disminución de la comunicación y, en cierto modo, a la desintegración de los estudiantes de la vida familiar³:

Cuando tengo clases seguidas, me paso encerrada ahí casi toda la mañana o la tarde. A veces mi mamá se enoja, me dice: “que tanto te encierras en tu cuarto”, piensa que es porque no quiero ayudarle en las tareas de la casa. (JA, 30-10-21)

La priorización de espacios exclusivos para la educación virtual también tiene una incidencia directa en las formas de gestionar

³ Con la modalidad presencial los miembros de la familia salen de la casa y están ausentes incluso todo el día, a su retorno se dan momentos de encuentro familiar. La diferencia con la modalidad virtual es que, los miembros de la familia, están presentes y, al mismo tiempo, ausentes en el hogar, a veces gran parte del día.

los tiempos destinados a las actividades productivas, reproductivas y actividades académicas, como veremos en el siguiente apartado.

2.2. Gestión del tiempo: actividades de la vida cotidiana y educación virtual

La vida cotidiana en cada familia es muy particular respecto a las normas de convivencia entre sus miembros, sus hábitos, sus prácticas y el uso de los ambientes físicos. En el hogar tienen lugar un conjunto de actividades reproductivas (criar a los hijos, cocinar, lavar la ropa, limpiar la casa, entre otras), y actividades de ocio (alimentarse, dormir, descansar, conversar, ver televisión, escuchar radio o música). En muchas familias, la casa es también su espacio laboral (por ejemplo, funcionan talleres de carpintería, costura, artesanía, pequeños negocios de venta de productos, entre otros).

En la vida cotidiana de las familias, el tiempo no está separado de los espacios, ni de las actividades. Por ejemplo, la cocina o el comedor son lugares para comer, ciertas horas del día están destinadas a las principales comidas (desayuno, almuerzo, cena). La cocina o el comedor son también espacios de reunión familiar donde los miembros de la familia, a tiempo de comer, conversan, planifican actividades, etc.

Aunque, para nadie es desconocido que, en los últimos tiempos, las formas de interacción en la sociedad y en la familia están cambiando debido a la generalización de la cultura global y la sociedad digital, con un fuerte impacto en la calidad de vida de las personas, hoy en muchos hogares, el uso de los espacios, los tiempos y las actividades se acomodan más a las necesidades individuales. Los horarios y los espacios están dejando de ser exclusivos para ciertas actividades de la vida y convivencia colectiva. Por ejemplo, las comidas ya no son compartidas, pues los miembros de la familia que trabajan o estudian, tienen rutinas diferentes, comen en diferentes lugares y horarios, a veces solos, en casa o fuera de ella. Este fenómeno es más visible en las grandes ciudades, donde es difícil retornar a casa durante todo el día.

Con la educación virtual desde la casa, estos cambios en la vida cotidiana de las familias se van acentuado más. Un rasgo sobresaliente de dichos cambios es la *dispersión y flexibilización* de los tiempos destinados a ciertas actividades específicas. Como ya se dijo, los estudiantes usan los diferentes ambientes físicos del hogar como aulas temporales, donde las clases virtuales se combinan con las actividades reproductivas y de ocio. Por ejemplo, los horarios de las comidas se acomodan a las clases virtuales de cada persona, y se trasladan al ambiente donde pasan clases, en algunos casos, al dormitorio.

Este semestre la mayoría de mis clases son por la noche, choca con el horario de cena. Entonces yo estoy encerrada en mi cuarto, a veces, uno de mis hermanos me lleva un plato de comida, entonces yo estoy comiendo y pasando clases al mismo tiempo, esa es una desventaja porque ya no puedo compartir con mi familia como antes. Al final del día siempre comíamos juntos y comentábamos cómo nos fue en el día. Ahora eso ya no es posible. (SV, 30-10- 21)

En las entrevistas, otros estudiantes mencionaron que, en algunos casos, los horarios de las clases coinciden con los horarios de las comidas en el hogar. Así, cuando tienen clases seguidas dejan de comer, comen algo mientras pasan clases, o comen cuando terminan sus clases.

A veces cuando me voy a mi cuarto, suelen entrar mis papás o hermanos y preguntarme cosas justo cuando estoy participando en clases, ocurre eso más que todo para ir a comer. Mi papá es muy tradicional, digamos, le gusta que todos nos sentemos a una hora a comer. Entonces se enoja, se olvida que estamos pasando clases virtuales, piensa que estamos haciendo otra cosa. A veces nos llevamos la comida al cuarto, y cuando tenemos muchas actividades pendientes, dejamos la comida de lado, entonces almorzamos a la hora de la cena (HO, 30-10-21).

La **multi-actividad simultánea y móvil** es otra característica de la gestión del tiempo en la vida cotidiana y la educación virtual. Entre las principales actividades reproductivas que se realizan cotidianamente en el hogar están: la preparación de alimentos, el lavado de la vajilla, la limpieza de los ambientes de la casa, el lavado de la ropa, la compra de

alimentos en el mercado, entre otras. Mientras están en la casa los miembros de la familia asumen la responsabilidad de compartir estas tareas. Por ejemplo, cuando los padres salen a trabajar, las hijas mayores tienen la responsabilidad de preparar los alimentos para la familia, los hijos mayores también tienen la responsabilidad de cuidar a los hermanos menores, y hacer mandados, como el pago de servicios y otros.

Yo tengo que hacer muchas cosas en mi casa, tengo que limpiar, cocinar. Muchas veces me levanto temprano para hacer las tareas de la casa, pero a veces no logro terminar todo, luego tengo mis clases. Entonces cuando llegan mis papás me dicen: “No has hecho nada todo el día”, les digo que no he tenido tiempo, pero no siempre me creen. (ME, 30-10-21)

Cuando los horarios de las clases virtuales a lo largo del día interfieren en el cumplimiento de las tareas en el hogar, una estrategia de los estudiantes es realizar las tareas domésticas mientras pasan clases virtuales, sobre todo a ciertas horas del día. Esto es posible gracias a la facilidad de trasladar los equipos (celular o la laptop) al lugar donde realiza la tarea doméstica, y también es posible cuando en las clases virtuales se pueden apagar cámaras y micrófonos.

Yo no puedo obviar lo que está pasando a mi alrededor mientras estoy aquí, si veo que necesitan algo de mi ayuda, entonces yo voy a la cocina, llevo mi celular a la cocina y sigo pasando clases. Es perjudicial, pero dentro de lo que cabe te permite hacer ambas cosas, incluso a veces, cuando la clase es aburrida, escucho música y chateo, es así, no hay que tapar la verdad. (HO, 30-10-21)

En algunas familias, los estudiantes universitarios, además de cuidar a sus hermanos menores, tienen la tarea de supervisar su desempeño en las clases virtuales, reemplazando así el rol que deben cumplir sus padres.

Algunos días, los horarios de clases coinciden con las clases de mi hermana menor que está en la escuela, las clases de ella son más interactivas, ella tiene que hablar, tiene que participar,

entonces yo tengo que estar pendiente de ella, porque a veces se distrae, está haciendo otra cosa en vez de atender, entonces yo tengo que ir a corregirle, eso a mí también me distrae de mis clases, es complicada la situación. (HO, 30-10-21)

La multi-actividad recae más en las estudiantes mujeres, ya que, por su condición de género, asumen más tareas domésticas, sobre todo en ausencia de sus padres en la casa.

En un principio yo me propuse cumplir, dije voy a aprovechar la modalidad virtual, después empecé perdiendo el interés, incluso en las materias, porque había otras cosas que hacer en mi casa. Mi mamá me decía ya que estás en casa, cocina, pero estaba en clases, pero es como si no estuvieras haciendo nada. Mi mamá me decía, nosotros tenemos que estar en la tienda, tu papá ha salido, tus hermanos están en clase y tú tienes que cocinar, entonces yo me conectaba a las clases y a la vez cocinaba, limpiaba, son tareas que tuve que asumir en la casa, a veces lavar ropa u otra cosa. (JO, 29-10-21)

Un dato importante es que, las mujeres representan la mayoría poblacional en la Facultad de Humanidades⁴, entre ellas hay estudiantes que son madres de familia, casadas, solteras, con hijos. En su posición de mujeres, esposas, madres de familia y estudiantes universitarias, cursan sus estudios en la modalidad virtual desde sus hogares, realizando de manera simultánea el trabajo doméstico y el cuidado de sus hijos.

Me levanto temprano tipo 6 o 7 de la mañana, pongo el desayuno, preparo lo que va a comer mi hija, ella se despierta luego desayuna, yo también, después lavo los servicios, ordeno un poco la casa, a eso de las 11:00 tengo clases hasta las 12:30, luego cocino, antes ya preparo algo, termino de cocinar, almorzamos hasta la 1:00, luego a las 2:00 mi hija duerme poco tiempo, en ese tiempo aprovecho de hacer mis cosas, trabajos o algo pendiente cocino la cena, después tengo clases y me pongo

⁴ Según el estudio de Machaca & Pérez (2019), la gestión II/2018, el 69 % de la población estudiantil en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación eran mujeres. Entre las carreras con mayor población femenina estaba Trabajo Social con el 88%.

hacer mis trabajos, lavo la ropa de noche, porque de día no me permite no se puede, después de lavar me voy a dormir tipo 10:00 de la noche. (DS, 29-10-2020)⁵

Según el estudio de Fuentes (2021), muchas estudiantes han enfrentado dificultades en sus estudios debido a una sobrecarga de trabajo en el hogar, la falta de tiempo y condiciones necesarias para pasar clases virtuales y estudiar, considerando además todas las restricciones de la pandemia Covid-19.

2.3. Rupturas de espacios y tiempos: la autonomía y comodidad del aula móvil

Con la educación virtual la universidad se ha trasladado al hogar, este hecho está promoviendo nuevas formas de gestión de los espacios y tiempos, no solo en el ámbito de la vida cotidiana familiar, sino también en otros entornos. Estos cambios, a su vez, moldean nuevas características de los entornos de aprendizaje. La mayoría de los estudiantes entrevistados consideran que la modalidad virtual “ofrece más libertades”. Una ventaja es la versatilidad del “aula móvil”, la educación ya no se imparte en un lugar fijo y específico, como en la modalidad presencial, los estudiantes no necesitan ir a la universidad, gracias a los teléfonos celulares, pueden conectarse al aula virtual desde distintos espacios, como ser: el hogar, el lugar de trabajo, la calle, el transporte público, entre otros.

La educación virtual lo puedes hacer cómodamente desde tu casa, o desde cualquier otro lugar, no necesitas ir a la U, no necesitas gastar en pasajes, algunos viven lejos y tienen que tomar doble transporte, y el pasaje se hace hartito. Pero, claro, si no pagas pasaje, pagas Wifi. (HO, 30-10-21)

⁵ Esta cita fue extraída de la tesis de licenciatura, titulada “Experiencias de estudiantes madres de familia de la carrera de trabajo social en la educación virtual durante la gestión 2020”, de Mariela Fuentes, estudiante de la carrera de Trabajo Social.

Algunos estudiantes ven esta versatilidad y movilidad de los ambientes de aprendizaje virtual como una ventaja, porque no interfieren con otras actividades que deben realizar dentro y fuera del hogar. Aunque algunos ambientes, como el lugar de trabajo, no siempre son adecuados para una buena concentración y comunicación en el aula virtual.

Yo ayudo en el negocio de mis papás, entonces voy a la venta, y ahí paso clases. Pero es muy difícil, porque no puedo usar audífonos, ya que tengo que atender a los clientes, entonces, no puedo concentrarme, por eso, a veces, trato de ir a mi casa. (ME, 30-10-21)

Otra ventaja es la autonomía de aprendizaje, los estudiantes dicen que pueden organizar y decidir sus estrategias de aprendizaje solo accediendo a sus computadoras, pueden buscar información sin límites, también pueden grabar la clase para verla en otro momento, o pueden tomar fotos de las diapositivas que exponen los docentes.

Una ventaja es que ya no es necesario ir a la U para aprender, solo tienes que leer, uno se vuelve más autodidacta. Los docentes dan bibliografía, pero uno, por su cuenta, puede explorar más información en el Internet. Muchos docentes solo dan PDF para leer, y nos dicen que leamos o hagamos un resumen, hay menos explicación de los contenidos. (CA, 03-11-21)

Otros estudiantes consideran que, la “libertad de acción” también considerada es una ventaja, porque en el aula virtual no existe “mucho control”, lo cual crea en los estudiantes una sensación de comodidad. En vista que la comunicación no es “cara a cara”, detrás de las cámaras pueden hacer muchas cosas, también pueden decidir sobre su participación en la clase virtual, tal como menciona un estudiante: “Si el profesor nos pide participar, se supone que nosotros debemos estar atentos, pero no todos atienden, entonces cuando empieza a preguntar, lo apagan su micrófono y su cámara, o finalmente se desconectan” (CA, 03-11-21).

3. El ambiente psicosocial de la educación virtual

Retomando la definición de Castro & Morales (2015), un ambiente físico de aprendizaje debe ser agradable para el desarrollo armónico de las diferentes actividades pedagógicas, ya que estos elementos influyen en la conducta de los estudiantes para el aprendizaje. Pero no solo eso, estos autores resaltan la importancia de los factores psicosociales en un ambiente de aprendizaje afectivo, emocional, motivacional, y un estado de bienestar. En este apartado nos referimos a las percepciones de los estudiantes sobre dos síntomas emergentes en el ambiente psicosocial de la educación virtual: la soledad y el cansancio.

3.1. La soledad

En los testimonios de los estudiantes se puede ver que una de las condiciones más importantes para crear un ambiente de aprendizaje óptimo en la modalidad virtual, es contar con espacios exclusivos donde no existan interferencias. Como se ha podido apreciar, esta exigencia tiene implicancias en la modificación del ambiente familiar, no solo en la reorganización de los espacios físicos, sino también en las formas de interacción de los miembros de las familias.

En lo que concierne al clima o ambiente psicosocial del entorno familiar, una de las consecuencias de dichos cambios es el distanciamiento físico y social de los miembros de la familia. Como se dijo, las clases virtuales, a veces por tiempos prolongados, en espacios cerrados, y los estudiantes conectados a los ordenadores, celulares y audífonos, tiene efectos en la desconexión de la **convivencia colectiva** en el hogar, por ejemplo, en las actividades de ocio:

A veces, decimos veamos juntos una película, empezamos a ver la película, pero a los 10 minutos uno se va, luego se va el otro, y termina viendo la película una sola persona, eso es por el tema que tenemos distintos horarios de clase, cada uno está en su mundo en la computadora. (SV, 30-10-21)

Según, el testimonio de otra estudiante, la renuncia a las actividades colectivas y la pérdida de comunicación con los miembros de la familia, se debe a una sobrecarga de las actividades en la educación virtual, que demandan mucha inversión de tiempo.

Lo que está pasando es que, con la educación virtual se está afectando a la convivencia colectiva entre los miembros de la familia. A veces nos enojamos, cuando irrumpen en nuestro mundo. A veces, yo les digo a mis hermanos: “No me molesten tengo mucho que hacer”. También mi mamá me riñe, ella trabaja fuera de la casa, cuando llega me dice: “Todo el día pasas en tu computadora, parece que ya no vives en esta casa. Hay tantas cosas que hacer en la casa, yo no puedo sola”. Mi mamá no comprende mucho sobre el tiempo que necesitamos invertir en la educación virtual. (PA, 23-10-21)

Aunque algunos estudiantes se dan modos para no perder los espacios de convivencia con su familia: “A veces, me voy al comedor con mi celular y con un oído estoy conversando con mi familia, y con el otro oído paso clases virtuales, a veces grabo la clase para verla más tarde” (SV, 30-10-21).

Otro síntoma es el sentimiento de encierro y soledad que sienten algunos estudiantes, debido al aislamiento físico y las restricciones para interactuar cara a cara con sus compañeros de clase y amigos, como lo hacían cuando asistían a clases presenciales en la universidad.

Ahora me siento un poco sola, porque en la universidad los puentes entre clase y clase eran destinados para conversar y compartir entre compañeros, incluso un poco para despejar la mente. Ahora, desde la virtualidad, entras a la clase frente a la computadora o el celular, haces tareas, ya no tienes esos espacios donde charlar, incluso compartir tus dudas de las clases, antes, de alguna manera, construíamos ideas, opiniones entre amigos, sobre algún tema tratado en las clases, ahora ya no hay eso en lo virtual. (D, 03-11-21)

El síntoma de soledad tiene mucha relación con la individualización del trabajo. En las entrevistas, una idea coincidente entre los estudiantes es que, en la modalidad virtual el trabajo es más

individual que colectivo. Mencionan que en el entorno virtual del aula es muy difícil interactuar o entablar relaciones de amistad o conformar grupos de trabajo con los compañeros de clase.

En las clases presenciales podíamos interactuar con nuestros compañeros, eso es lo que más me ha hecho falta, el estar con mis amigos me mantenía más activa, más viva. En las clases virtuales, si bien se nos manda a hacer tareas grupales, no se logra, porque rápidamente se fragmenta en tareas individuales, inmediatamente dicen, yo hago esto, tú haces esto, y listo. En cambio, en la presencial, a veces nos íbamos a comer o a un cafecito a modo de hacer la tarea. (SV, 30-11-21)

De igual modo, la soledad es un síntoma creado por las relaciones anónimas que tienen lugar en el aula virtual. Algunos estudiantes mencionaron que existe una “pérdida de contacto con los otros”, que no conocen a sus compañeros, a pesar de que interactúan con ellos en el aula virtual. Los conocen mediante las fotos de sus rostros que aparecen en la pantalla, en cierto modo son una especie de “compañeros anónimos”:

En la modalidad presencial podíamos conocer personalmente a los compañeros, hablar de frente con ellos. Ahora no sabes quienes son en realidad tus compañeros, no los conoces, sus fotos no bastan, son como compañeros anónimos. (PA, 23-10-21)

La soledad es mayor en el caso de los estudiantes que proceden del área rural o de otros departamentos y viven solos en una habitación, ellos dicen que salen poco y su única forma de interacción con los demás es mediante las redes sociales. El sentimiento de soledad en los estudiantes también está acompañado por el temor a la pandemia COVID-19 y las restricciones de distanciamiento social. Tal como menciona un entrevistado: “Hubo un tiempo en el que sí me sentí ansioso, algo deprimido y solo, no es suficiente la interacción por WhatsApp, con la pandemia vivimos hoy tiempos difíciles porque no hay mucho contacto con los demás” (HO, 30-10-21).

3.2. El cansancio

El **cansancio y el aburrimiento** son otros síntomas que perciben los estudiantes, y que es atribuido a varias causas, una de ellas es la sobrecarga de trabajo, que incluso lleva a una situación de auto-explotación, sobre todo en las mujeres:

A veces mi bebé está muy inquieto y tengo que atenderlo, tengo que darle el desayuno, al mismo tiempo tengo que presentar justo una tarea hasta tal hora, mmmmm... se me va el tiempo. Ya no puedo organizarme bien con el tiempo, pierdo la noción de los días. (EC-21-10-2020)⁶

La multi-actividad realizada de manera simultánea implica, por un lado, una especie de fragmentación constante de tiempos y espacios, por otro lado, un traslape o mezcla de tiempos destinados a tareas distintas: domésticas y clases virtuales.

A veces siento que me falta el tiempo, por el hecho que no he separado el estudio de las tareas domésticas, se ha unido todo, ahí es donde estoy confundiendo ya mis tiempos, muchas veces dejo tareas a mitades, siento que no tengo la concentración de antes donde me ponía a leer para hacer la tarea. Leía y hacía la tarea. Por ejemplo, tengo plazo hasta las doce del mediodía para entregar una tarea, recién a las 10 digo, a ver qué hago, para salir del paso como sea, la cosa es entregar, he llegado a eso, y yo misma reconozco que antes no era así mi nivel académico, siento que ya no es lo mismo, lo que estoy aprendiendo como antes. (PA, 23-10-21)

La multi-actividad exige una multi-atención de las personas, lo cual provoca un agotamiento no solo físico, sino también mental, por ende, el cansancio lleva a la atención dispersa. La participación en las redes sociales forma parte de la multi-actividad y la multi-atención. Algunos estudiantes entrevistados mencionaron que cuando las clases virtuales “son aburridas”, escuchan música, chatean, conversan por teléfono o navegan por internet, o finalmente hacen otras cosas.

A veces, aunque mi mamá no me da alguna tarea en la casa, a veces me distraigo, me entro al WhatsApp y estoy chateando,

⁶ Esta cita fue extractada del estudio realizado por Mariela Fuentes (2021).

y ahí el docente está hablando, pero es como si estuviera ausente, quizá falta esa esencia de la presencia física, esas cosas yo creo que no favorecen en la virtualidad, exige mucha autodisciplina a los estudiantes, porque si no te distraes rápido. (SV, 30-10-21)

Por último, debemos mencionar que el agotamiento que provoca la multi-actividad y la multi-atención tienen repercusiones en la salud de las personas. Los principales síntomas mencionados por los estudiantes son: el estrés, la ansiedad, el aumento de peso, malestar en los ojos por estar expuestos mucho tiempo a la luz de las pantallas, dolores lumbares por estar sentados mucho tiempo, problemas estomacales por la alimentación en horarios fuera de los acostumbrados, entre otros.

Discusión

El estudio muestra la estrecha relación e interdependencia que existe entre los entornos físico y social y el aula virtual. Este ambiente no constituye únicamente el entorno familiar de los estudiantes, se trata de un ambiente sin fronteras que goza de plasticidad debido a las facilidades que otorgan los equipos móviles. El ambiente desde donde los estudiantes se conectan al aula virtual es un ambiente complejo, intervienen elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos que se encuentran interrelacionados y tienen características propias en cada contexto familiar.

En el entorno familiar existen prácticas, hábitos, valores, reglas de comportamiento, formas de interacción entre sus miembros, y uso de su hábitat físico, muy particulares. En otros términos, tienen “modo de vida propio”, por lo tanto, los acontecimientos existentes en el entorno familiar tienen una fuerte influencia en las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, la educación virtual, irrumpe en estas territorialidades y modos de vida.

En el entorno familiar, la educación virtual provoca cambios en el uso del espacio, la fragmentación y sobre posición del tiempo

(mezcla de tiempos) destinados a las actividades: productivas, reproductivas y académicas. La priorización de espacios exclusivos para la educación virtual, el aislamiento físico y la inversión de tiempo en la educación virtual tiene un impacto en las formas de convivencia colectiva dentro y fuera del entorno familiar. Asimismo, afecta al bienestar y la salud integral de los estudiantes.

Más allá de la enorme importancia que pueda tener la educación virtual, no solo en el contexto de la pandemia, sino también en la sociedad digital del Siglo XXI, los datos expuestos en este artículo, son apenas un indicio del impacto que está teniendo la generalización de la cultura digital en el planeta, y en particular del medio. De hecho, la virtualidad no es solo un dispositivo más de la modernidad que facilita la vida de las personas (en nuestro caso la educación debido a las restricciones que impone la pandemia), forma parte de una filosofía de vida, de un modo de ver y estar en este mundo.

Si bien, la cultura de la sociedad digital que se impone hoy con fuerza, es asumida como un camino irreversible trazado para todas las sociedades, en los últimos tiempos están emergiendo contra corrientes de pensamiento crítico sobre la sociedad y el capitalismo digital, que nos invitan a reflexionar sobre la forma de vivir en este mundo y, por ende, en los objetivos y métodos empleados en la educación.

Hace ya varias décadas, el historiador inglés E. P. Thompson (1967), en un artículo sobre el tiempo y la disciplina laboral en el capitalismo industrial, documentó la larga y difícil transición de los ritmos de trabajo preindustriales a la disciplina industrial, un proceso en el que, según este autor, resultó en la separación de trabajo y vida. La separación trabajo y vida dio lugar al surgimiento de dos esferas: lo público y lo privado. El espacio público fue reservado para la producción de mercancías y el espacio privado para las actividades reproductivas de la vida. Pero, el proceso de industrialización y mercantilización no dejó intacta la esfera privada, la familia nuclear llegó a ser la forma dominante, destruyendo la familia extensa y el trabajo colectivo. Esto contribuyó poderosamente a la erosión de la vida comunitaria (Apffel, 1995).

Asimismo, el modo industrial de producción promovió el trabajo abstracto mediante la fragmentación de las tareas. Según

Marglin (1974) esta fragmentación tuvo lugar, sobre todo, debido a un imperativo político en la forma y necesidad de control de la producción. La necesidad de control es sustentada y realizada por el desarrollo de todo un aparato para ubicar, controlar, medir y socializar a la gente. Así, las instituciones, entre ellas la escuela, adoptaron el modelo de gestión de la fábrica. La disciplina fue impresa en los cuerpos y en las mentes con el fin de hacer de las personas seres útiles y obedientes (Foucault 1975, 1980).

En la era de la sociedad digital, la relación trabajo y vida pierde su territorialidad. Las categorías tiempo y espacio se vuelven líquidas (Bauman, 2004). El filósofo norcoreano Byung Chul Han (2019) menciona que, con la interconexión virtual desaparece el lugar y el tiempo, en particular, el tiempo es un flujo inconsistente. La pérdida de territorialidad supone también la desaparición de las cosas y los rituales que dan sentido a la vida. En palabras de Han (2021), la digitalización desmaterializa y des corporeiza el mundo.

Para referirse a los nuevos rasgos de la sociedad digital global actual, Han (2013) usa la metáfora del enjambre para describir los compartimentos donde se desarrollan los individuos, que forman parte de una masa anónima desconectada, compuesta por individuos aislados cada uno en su celda digital: “Los individuos que se unen en el enjambre digital, no desarrollan ningún *nosotros*”, “los medios digitales los aíslan” (p.11), y también los controlan. Han (2013) sostiene que, el imperio global no es ninguna clase dominante que explote a la multitud, pues hoy cada uno se explota así mismo y se figura que vive en libertad (p.3). Este autor acota: “la auto-explotación es mucho más eficiente que la explotación por parte del otro”, como en la fábrica tradicional.

Otros rasgos de la sociedad digital que describe Han (2013), tienen que ver con el creciente individualismo, que hace que se encojan de manera radical los espacios para la acción común: Lo que caracteriza la actual constitución social no es la multitud sino la soledad. (p.13), Han afirma que, “el medio digital nos aleja cada vez más del otro” (p.18). El cansancio es otro síntoma, provocado no solo por la auto-explotación que asumen los individuos en lo que hacen, sino también

por el cansancio de la información disponible y la acumulación de la misma: Cuanta más información se pone a disposición más impenetrable es el mundo (p.38). El cansancio de la información incluye también síntomas que son característicos de la depresión y otros síntomas en la salud de las personas.

Conclusión

Una evidencia clara es que la educación virtual no puede ser concebida desligada de los entornos de aprendizaje físicos y sociales. La influencia de factores socioeconómicos, socioculturales, personales y emocionales de los estudiantes tienen un impacto en los logros académicos de la educación virtual. Como bien señala Ruiz (2001), los resultados académicos son producto no solo de sus capacidades, sino también de los recursos aportados y la influencia del hogar. La educación mediada por entornos virtuales promueve cambios no solo en las formas de aprendizaje, sino que promueve un conjunto de adaptaciones en el ambiente familiar y social. La educación virtual reconfigura ambientes de aprendizaje con nuevos referentes culturales y nuevas formas de relaciones sociales.

Actualmente, con las mutaciones del virus y las sucesivas olas de la pandemia, existe mucha incertidumbre respecto al reinicio de las actividades académicas presenciales, en un plazo inmediato. Hay quienes afirman que, en el futuro, la educación presencial coexistirá con la educación virtual. Frente a esta realidad ineludible, surge la necesidad de evaluar los resultados académicos de la educación virtual, sus alcances y limitaciones, no solo como un asunto centrado en lo tecnológico pedagógico del entorno virtual, también es necesario explorar con mayor profundidad las implicancias de la educación virtual en la vida cotidiana de las personas, su entorno social, sus formas de convivencia colectiva.

Es evidente la interconexión que existe entre vida cotidiana y aula virtual. La universidad trasladada a la casa, no pasa solamente por el uso eficiente de la tecnología, promueve transformaciones que alteran el bienestar de las personas y su entorno familiar. Por ejemplo: el uso de ambientes destinados a la vida cotidiana, los horarios de trabajo, la multiactividad, el prolongado tiempo frente a un ordenador,

etc. Si bien, muchos estudiantes ven como una ventaja la versatilidad del aula virtual y la autonomía de aprendizaje, es importante analizar que implicancias tiene esto no solo en la calidad de educación, sino también en la calidad de vida.

Por último, es fundamental no perder de vista que en la educación virtual subyace un paradigma de sociedad, como mencionan Bowers & Oregon (2007): “La tecnología refuerza un patrón de pensamiento” (p.1). En general, la universidad tiene el desafío de debatir desde una perspectiva crítica los objetivos de la educación en el contexto de la cultura global y la sociedad digital. En este orden, es preciso considerar las implicancias que tiene la educación virtual en los diferentes escenarios socioculturales y socioeconómicos. En particular, en nuestro país, caracterizado por su gran diversidad cultural y diferenciación social.

Han (2019) plantea una pregunta muy útil para la reflexión, desde nuestro “lugar”: ¿Qué futuro nos ofrece el capitalismo digital? Si vinculamos esta pregunta con la educación: ¿Cuál sería nuestra apuesta desde una Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación frente a un mundo que está en proceso de franca deshumanización?

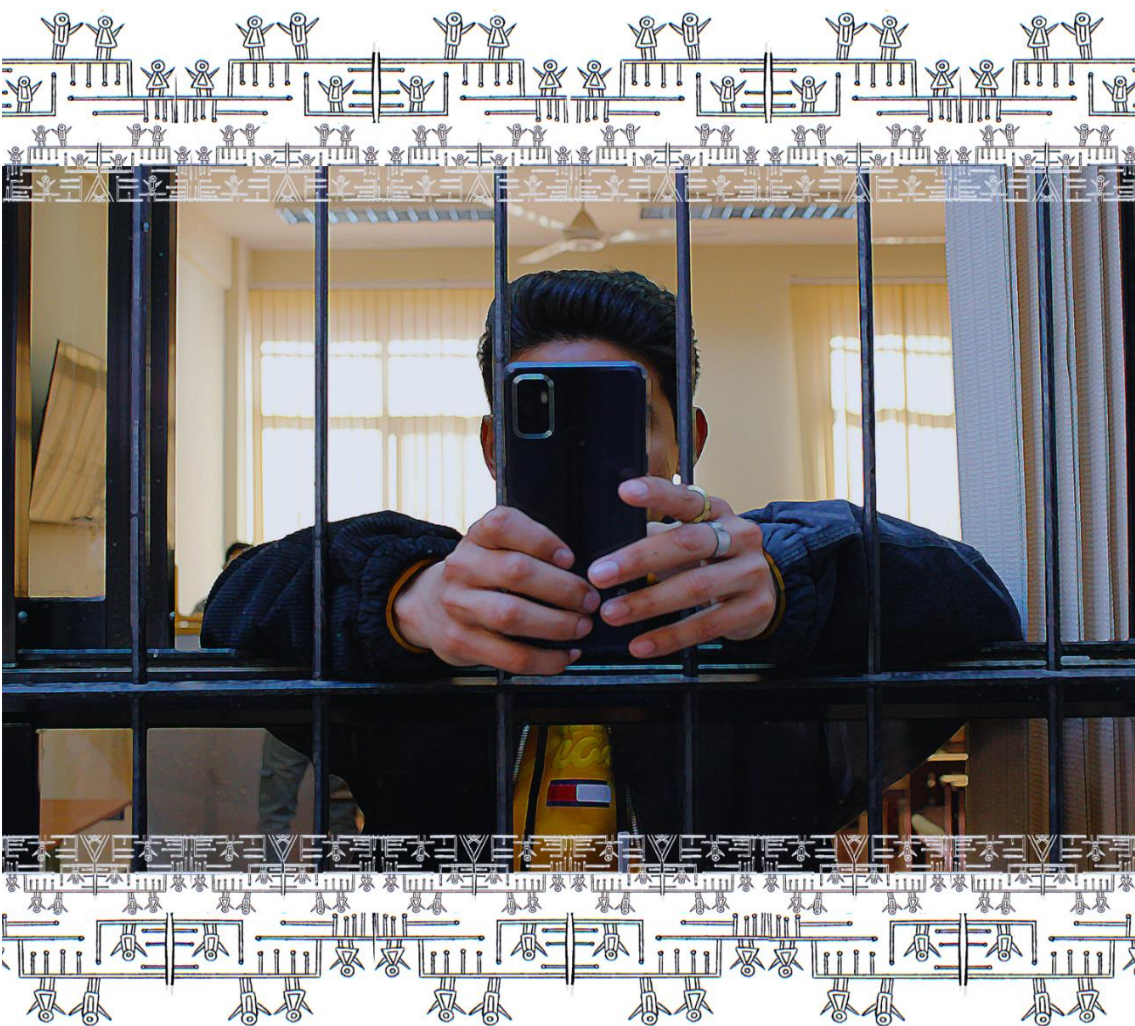
Referencias

- Apffel, M.F. (1995). *Bosque Sagrado. Una mirada a género y desarrollo*. PRATEC.
- Bowers, C. & Oregon, E. (2007). The Janus Machine: computers, language, and the enclosure of the cultural commons. *Language and Ecology*. Ecojustice dictionary <http://cabowers.net/dicterm/CAdict003.php>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Casoli, D.K. (2015). El papel de la familia en el rendimiento escolar de estudiantes de nivel secundaria [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, México] <http://200.23.113.51/pdf/31367.pdf>

- Castro-Pérez, M. y Morales-Ramírez, M.E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-32. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *RELIEVE*, 2(1), 33-47. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_4.htm
- Espinoza Núñez, Leonor Antonia; Rodríguez Zamora, René (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498153999007.pdf>
- Fuentes, M. (2021). Experiencias de estudiantes madres de familia de la carrera de trabajo social en la educación virtual durante la gestión 2020 [Tesis de licenciatura, Carrera de Trabajo Social, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UMSS].
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Gallimart.
- Foucault, M. (1980). *The history of Sexuality. An Introduction*. Vintage Books.
- Han, B.C. (2013). “En el enjambre”. Trad. Raúl Gabás. Disponible en: <https://www.perlego.com/book/1583104/en-el-enjambre-pdf>
- Han, B.C. (2019). La desaparición de los rituales. Una topología del presente (Trad. de Alberto Ciria). Herder.
- Han, B.C. (2021). *No cosas: Quiebras del mundo de hoy*. (Trad. Joaquín Chamorro Mielke). Taurus.
- Long, N. y Van Der Ploeg, D.J. (1989). Desmitificando la intervención planificada: Una perspectiva del actor (Trad. de Ricardo Eid) *Sociología Rural*, 29.
- Machaca, G., & Pérez, R. (2019). *Formación e investigación en la facultad de humanidades y ciencias de la educación*. Editorial Humanidades.
- Machaca, G., & Plaza, P. (2020). *Diagnóstico de la formación profesional virtual en la Facultad de Humanidades de la UMSS en tiempos de Covid-19*. Editorial Humanidades.

- Marglin, S. A. (1974). “¿What Do Bosses Do?”. The Origins and Functions of Hierarchy. En *Capitalist Production. Part 1. The Division of Labour*. Harvester.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12 (1), 81-113.
- Plaza, P., Galindo, F., Arratia, M., Limachi, V., Prada, F. (2020). Diagnóstico y propuesta de uso de entornos virtuales de aprendizaje estudiantil en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En: *Diagnóstico de la formación profesional virtual en la Facultad de Humanidades de la UMSS en tiempos de COVID-19* (págs. 73-137). Machaca, G. & Plaza, P. (Cord.). Editorial Humanidades.
- Romagnoli, C.& Cortese, I. (2016). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? <http://valoras.uc.cl/images/centrorecursos/familias/ApoyoAlAprendizajeEnLaComunidad/Fichas>
- Sánchez, J. G. (2020). Percepciones y experiencias de los estudiantes de la carrera Trabajo Social respecto a las metodologías de enseñanza aprendizaje en la modalidad virtual, durante el semestre I-2020, debido a la pandemia Covid-19 [Tesis de licenciatura, carrera de Trabajo Social, UMSS].
- Thompson, E.P. (1967). Time, work, discipline and industrial capitalism. *Past and Present*, 38, 56-97.

La Comunicación Didáctica entre Muros Físicos y Digitales



Vicente Limachi Pérez



Capítulo 2

Comunicación Didáctica entre Muros Físicos y Digitales

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10083681>

Vicente Limachi Pérez

Resumen

Los procesos de formación en educación superior están enfrentando transformaciones y desafíos imprevistos debido a la abrupta transición de una modalidad tradicionalmente presencial a una exclusivamente virtual. El objetivo del artículo es analizar la comunicación didáctica virtual y la participación de los estudiantes en los procesos de formación universitaria virtual. La perspectiva metodológica fue preponderantemente cualitativa, complementada por la aplicación de una encuesta a estudiantes de las cinco carreras, Psicología, Ciencias de la Educación, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Comunicación Social y Trabajo Social y, de los dos programas, Música y Ciencias de la Actividad Física y Deportes que conforman la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. A partir de una encuesta aplicada a 559 estudiantes seleccionados al azar, un grupo focal con 10 estudiantes y entrevistas a profundidad a 7 estudiantes, todos ellos de distintos semestres, se presenta resultados entorno a las características de la organización de los estudiantes para encarar la educación superior virtual, la comunicación didáctica virtual y la participación de los estudiantes en las clases virtuales.

Palabras clave: educación superior virtual, comunicación didáctica virtual, diálogo didáctico, participación.

Introducción

La crisis sanitaria desencadenada por el virus COVID-19 en el mundo entero afectó, por una parte, a la economía de los países en general y de las familias de los sectores sociales más vulnerables, en particular y, por otra parte, a la educación en sus distintos sistemas: primario, secundario y superior que, en el caso de Bolivia, se vieron obligados a cerrar las instituciones educativas, al inicio de la pandemia y, posteriormente, iniciar los procesos formativos en una modalidad exclusivamente virtual, con limitaciones tecnológicas y de conectividad, así como con serias dificultades técnico-pedagógicas.

En la educación superior virtual, como reflejan algunos estudios realizados, los procesos de formación están enfrentando transformaciones y desafíos (UNESCO, 2020) a nivel de: recursos tecnológicos (Machaca & Suarez, 2020), conectividad a Internet (Plaza y otros, 2020), materiales didácticos digitales, estrategias didácticas (Limachi & Sosa, 2020) y estrategias de aprendizaje (Gamboa, 2020). No obstante, escasos son los estudios que dan cuenta de la situación de la comunicación didáctica y la participación de los estudiantes en las clases virtuales. En el marco de la transición abrupta de lo presencial a lo virtual en los procesos de formación universitaria, este artículo tiene el objetivo de, a partir de una investigación desarrollada durante el año 2021 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, analizar la organización, la comunicación didáctica y la participación de los estudiantes en los procesos de formación universitaria virtual.

En este artículo la “comunicación didáctica” (Galatanu, 2011) y el “diálogo didáctico mediado” (García Aretio, 2012) se toman como perspectivas teóricas. En la educación virtual la comunicación está mediada por dispositivos electrónicos. El diálogo didáctico, protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se concretiza en la conversación, la colaboración, la interacción, el intercambio y la negociación entre las partes involucradas: docentes, estudiantes, materiales e institución formadora. Es decir, los conocimientos se

construyen en las interlocuciones y conexiones humanas y de éstas con las máquinas (García Aretio, 2014).

El estudio fue desarrollado desde una perspectiva metodológica predominantemente cualitativa, con el apoyo de una encuesta llenada de manera voluntaria por 559 estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Se realizó un grupo focal con 10 estudiantes y se aplicó entrevistas a profundidad a 7 estudiantes de cinco Carreras: Psicología, Ciencias de la Educación, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Comunicación Social y Trabajo Social y, de los dos programas: Música y Ciencias de la Actividad Física y Deportes que conforman la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad Mayor de San Simón.

El proceso de indagación tuvo como pregunta central: ¿Qué características tiene la comunicación didáctica en las clases virtuales? Para responder a esta interrogante, nuestras tareas de indagación se guiaron por tres preguntas importantes: ¿Cómo se organizan los estudiantes para encarar su formación virtual?, ¿Cómo interactúan los estudiantes con los docentes y con sus compañeros? y ¿Cómo participan los estudiantes en las clases virtuales? La hipótesis de trabajo que guio el accionar investigativo fue que las características de la comunicación didáctica en la educación superior virtual condicionaban los procesos de aprendizaje.

Resultados

Los resultados que se presentan en este artículo reflejan el contexto de la comunicación en la educación virtual, las formas de comunicación en las clases virtuales, las configuraciones de la comunicación didáctica virtual en tanto espacio cognitivo y afectivo que afectan las relaciones personales y los procesos de enseñanza y aprendizaje; y, las características de la participación de los estudiantes en las actividades didácticas asociadas con el intercambio de información e ideas conducentes al aprendizaje. En las citas de los participantes se hace uso de abreviaturas de nombres seguido de la abreviatura de la carrera a la cual pertenecen.

1. El contexto de la comunicación en educación superior virtual

La educación a distancia, desde los años 1840, fue una alternativa para las personas que no podían asistir personalmente a las instituciones educativas para acceder a procesos de formación. Diversos sectores de la población, entre ellos, sectores sociales menos favorecidos, pero con deseos de estudiar, población que habitaba en zonas geográficas sin cobertura educativa, personas adultas que por necesidad laboral no podían asistir a escuelas o instituciones de formación superior, entre otras, demandaron de la educación a distancia como opción, quienes siguieron sus estudios por medio de correspondencia. Posteriormente, en la década de los sesenta avanzó hacia la enseñanza multimedia, seguida de la enseñanza telemática en la década de los setenta; ya en los años noventa la enseñanza colaborativa basada en Internet evidenció con mayor intensidad el aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación (García Aretio, 2007). Actualmente, en el marco de la educación virtual mediada por los dispositivos electrónicos docentes y estudiantes participan e interactúan, de alguna manera, en entornos digitales de aprendizaje, aprovechando de las facilidades comunicacionales sincrónicas y asincrónicas que ofrecen los dispositivos electrónicos, Internet, las plataformas educativas multimediales y las redes sociodigitales.

En el caso de la educación superior en la Universidad Mayor de San Simón y en el sistema universitario boliviano, si bien las experiencias de educación virtual estaban circunscritas más a los cursos de posgrado (Rodríguez & Weise, 2006), la pandemia ocasionada por el virus de la COVID-19 ha provocado, desde al año 2020, además del cierre temporal de la universidad, a la transición abrupta de los procesos de formación presenciales a virtuales, con limitaciones y dificultades tecnológicas, de conectividad, pero, sobre todo, económicas y de salud que afectaron a las familias de los estudiantes universitarios. El confinamiento, las restricciones de actividades comerciales y el distanciamiento físico determinados como estrategias para afrontar la

pandemia implicó, para la mayoría de los padres de las familias de los estudiantes universitarios, dejar de trabajar, con repercusiones inmediatas en su subsistencia cotidiana, pues la mayoría de ellos no es asalariada, trabajar en el sector del comercio informal, el transporte, la construcción, entre otros, es decir, tienen fuentes laborales que les genera ingresos económicos en el día. Esta situación se ha visto empeorada por el contagio de algún miembro de la familia o de toda la familia con el COVID-19, que conllevó erogación de recursos económicos o endeudamiento para hacer frente a tratamientos, hospitalización, hasta el fallecimiento de uno o más miembros. Esta situación ha provocado que algunos estudiantes dejen de estudiar para buscar trabajo y ayudar a su familia, otros hacen los esfuerzos por estudiar y trabajar al mismo tiempo.

En el contexto descrito, la educación superior virtual se ha constituido de una alternativa con escasa implementación, en una necesidad para que los estudiantes continúen sus estudios ya sea desde su casa, apoyando en las tareas de la familia, o también trabajando y aportando económicamente a la misma. Así lo reconocen los estudiantes: “Ha sido una de las mejores opciones que se ha podido dar, la educación virtual. Si bien los horarios de las clases presenciales se mantienen, actualmente da la opción de hacer otras cosas, como trabajar, ya que se simplifica el tiempo de ir a la universidad y volver a la casa” (JPB, COM). Vale decir que, mantener los horarios destinados a las clases presenciales también en las virtuales fue un acierto para los estudiantes que requieren trabajar, sobre todo, en las materias y carreras donde los horarios de clases posibilitan a los estudiantes estudiar y trabajar, como afirma un estudiante, “Trabajo en una distribuidora. Puedo trabajar porque acomodo mi trabajo a los horarios de mis clases. Haber mantenido los horarios me ayudó a acomodarme con tiempo” (BZ, CAFyD). En este sentido, los estudiantes, con el propósito de apoyar económicamente a sus familias, realizan grandes esfuerzos, como plantea otra estudiante: “Trabajo en una repostería por las mañanas, salgo como a las tres y media de la mañana de mi casa y terminamos a las 8 todo lo que tenemos que hacer. Luego tengo mis clases” (BG, CE). Casos como el de esta estudiante nos obliga a interrogarnos sobre el desempeño de los estudiantes en sus procesos de

formación, cuando el trabajo u otras actividades en el hogar les consumen no sólo tiempo, sino también energías y dispersa su atención.

No obstante, aquellos estudiantes que por alguna razón no pueden trabajar porque, por ejemplo, no todas las Carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación brindan esta posibilidad por las características de sus horarios, como lo manifiesta una estudiante: “Yo busqué trabajos, pero no se adecuaban a mis horarios. Mis clases son en la mañana y en la tarde, entonces no se puede” (JT, LAEL), invierten su tiempo en, además de estudiar y asistir a sus sesiones virtuales de clases sincrónicas, apoyar a su familia con diversas tareas en el hogar: [la modalidad virtual,] “ha sido la opción más cómoda en tiempos de pandemia. Tiene algunas comodidades como trabajar o hacerlo en casa o hacer otras actividades al mismo tiempo” (BZ, CAFyD). Es decir, los estudiantes valoran que las clases virtuales les permitan aprovechar el tiempo haciendo otras actividades ya sea en el hogar o fuera de éste, pues asistir a las presenciales les implica, por lo menos una hora de ida a la universidad y otra de retorno a su casa, además de lo que significa permanecer en la universidad entre materia y materia. Así lo expresa una estudiante:

Puedes hacer hartas cosas mientras pasas clases (virtuales). A modo de estar escuchando las clases, puedes estar organizando tus cosas, trabajar al mismo tiempo. Yo tengo sobrinos, entonces, tengo que cuidarles, mientras paso clases. También les ayudo a cocinar, algo de almorzar o cenar, porque también tengo clases en las tardes, pero si fuera presenciales, no pues, tendría que estar todo el día en la universidad. (JT, LAEL)

La multitarea es parte de la vida cotidiana de los jóvenes, quienes, aprovechando de las facilidades que les ofrecen los dispositivos electrónicos e Internet, pueden, simultáneamente, pasar clases, trabajar, realizar otras actividades en el hogar. Estas actividades son realizadas de manera presencial o virtual o combinadas.

Por otra parte, para las familias, si bien la permanencia de sus hijos universitarios en la casa y seguir sus estudios desde la misma conlleva cierta tranquilidad por el cuidado de la salud y la seguridad,

como lo expresan los estudiantes: “Y mi familia está tranquila, porque salir, para ir a la universidad, es peligroso ahora más que nunca” (BG, CE), implica también dificultades en el acceso a los dispositivos electrónicos, especialmente a la computadora y a Internet: “Entonces, yo tengo dos hermanos pequeños que tenían también clases virtuales y, hay solo una computadora en casa y teníamos que ver el uso según los horarios, qué le toca a él o a ella y luego a mí, así.” (RP, CE). Este último aspecto, la dificultad de acceso a una computadora por parte de los estudiantes, es una variable que afecta negativamente a su desempeño en los procesos de su formación virtual, ya que no pueden cumplir a tiempo con las tareas asignadas, no pueden acceder a las clases sincrónicas ni participar en ellas.

Lo descrito nos muestra que la educación virtual ha permitido que los estudiantes continúen sus estudios universitarios y al mismo tiempo trabajen para contribuir a la economía de la familia o apoyen a la misma con actividades propias del hogar. No obstante, esto repercute en la participación de los estudiantes tanto en las sesiones sincrónicas como en las asincrónicas, puesto que, al asumir otras tareas ya sea en el trabajo o en el hogar, han reducido su atención y dedicación a las actividades académicas, pues debían cocinar, limpiar la casa o cuidar a niños mientras las clases se desarrollaban. Este aspecto, como veremos en adelante, se evidencia principalmente en la participación en las clases virtuales, donde si bien los estudiantes ingresan a la sesión de videoconferencia, la mayoría no activa su cámara y no responde a interrogantes planteadas por el docente, es decir, la comunicación didáctica se ve directamente afectada por la ampliación de la “distancia transaccional” (Moore, 1993) entre los estudiantes y los docentes.

Entonces, la pandemia está enseñando, a la fuerza, que es posible desarrollar los procesos de formación superior a través de los entornos digitales e Internet ya sea en línea, con una comunicación estrictamente sincrónica, o de manera virtual con comunicaciones sincrónicas y asincrónicas. No obstante, queda la interrogante sobre la situación de atención, la interiorización de los contenidos y la participación de los estudiantes en estos procesos de formación mediados por pantallas y dispositivos digitales.

2. “Cualquier pregunta, a Moodle” Comunicación didáctica en educación superior virtual

Las clases presenciales universitarias son en sí mismas un sistema de comunicación (Halliday, 1994). En ellas se comparten experiencias, expresiones de solidaridad, se toman decisiones y también se manifiestan formas de control a través del lenguaje. En este espacio social, cognitivo y comunicacional circulan un conjunto de interrelaciones verbales y no verbales que configuran una situación de enseñanza con el objetivo de favorecer la apropiación de unos saberes o a la adquisición y desarrollo de competencias. Sin embargo, en la educación superior virtual en desarrollo, contrariamente a lo que se esperaría, la comunicación tiene muchas limitaciones tanto en su forma sincrónica como asincrónica, además de las restricciones, sobre todo, a nivel del contacto visual y del apoyo del lenguaje no verbal. Como dice Han (2014), en la comunicación virtual, “el otro”, es decir, el interlocutor, desaparece o es anónimo, tampoco los mensajes enviados tienen siempre retorno. En otros términos, coincidimos con Han en que la digitalización de la vida humana, en especial la educación mediada por los entornos digitales, se desmaterializa y se descorporeiza.

Si bien tradicionalmente la enseñanza, en este caso universitaria, es concebida como un espacio de práctica social orientado a la transmisión de conocimientos o una práctica cuya función predominante es la comunicación del conocimiento (Galatanu, 2011), las interacciones entre docentes y estudiantes en las aulas virtuales las concebimos como comunicación didáctica que implican un conjunto de acciones de intercambio de información, experiencias y actitudes, que buscan desarrollar, tanto la relación personal como los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, las interacciones entre docentes y estudiantes, mediadas por el lenguaje no sólo como un instrumento de transmisión de conocimientos, sino como un dispositivo que permite la creación de contextos cognitivos y afectivos favorables y motivadores para el aprendizaje, ya que el docente además de impartir contenidos curriculares, desarrollar estrategias didácticas, ejercitar un sistema de

evaluación, ejerce una gran influencia sobre los estudiantes a través de su discurso tanto en el aula como fuera de ella, pues lo que dice y cómo lo dice afecta el estado mental, afectivo y representacional del estudiante (Limachi, 2010), como diría Cazden (1991) el discurso observable en el aula virtual afecta directamente el inobservable proceso mental de los estudiantes y a la naturaleza de lo que aprenden.

Por lo mencionado, la atmósfera psicosocial del aula virtual, como espacio de significación, proporciona sentido a los procesos de interacción y a las formas de participación de los estudiantes. Una atmósfera socio afectiva positiva favorece los procesos de aprendizaje, lo contrario genera silencio y entorpece el logro de los objetivos del aprendizaje, sobre todo cuando las restricciones del discurso relacional en las interacciones entre docentes y estudiantes en las clases virtuales remarca la distancia socio afectiva entre ellos y la presencia social (Gunawardena, 1995) se ve mermada, más aún cuando la mayoría de los estudiantes no tiene activada su cámara, escasas son las posibilidades de retroalimentación visual que proporcione información sobre la expresión facial, la dirección de las miradas, las posturas y toda señal no verbal que contribuya a la comunicación didáctica.

En nuestro estudio, las experiencias de los estudiantes en las clases virtuales muestran que la comunicación en ellas se ha visto, en algunos casos, desmejorada y, en otros, mejorada. El 61% de los estudiantes encuestados considera que la comunicación con los docentes en las clases virtuales no tiene fluidez. Esto coincide con las percepciones recopiladas vía la entrevista y el grupo focal. Pues, de manera general, la comunicación didáctica se ve afectada en las clases virtuales cuando ésta es unidireccional, es decir, restringida al envío, por parte de los docentes, de instrucciones referidas a lecturas y tareas a realizar, sin posibilidades de diálogos que proporcionen retroalimentación, sobre todo, cuando existen dudas o consultas por realizar. Así lo manifiestan los estudiantes:

La verdad, la comunicación con la docente es poca, porque en las sesiones solo nos hacía ver videos expositivos de ella, cada vez que queríamos preguntar como que nos daba miedo, aparte que nos decía “cualquier pregunta, a Moodle” y hubo quejas de

mis compañeros, porque ellos hacían las preguntas y rara vez les contestaba. (EL, LAEL)

La fluidez de la comunicación entre docentes y estudiantes, además de las condiciones tecnológicas y de conectividad, depende principalmente de las diferenciadas voluntades y predisposiciones de los docentes, así como de la generalmente displicente participación de los estudiantes. Comparando la comunicación entre las clases presenciales y las virtuales, una estudiante expresa que: [en las clases presenciales] “teníamos esa facilidad de estar conversando, haciendo las preguntas delante del docente o tal vez buscarlo en algún momento dentro de la universidad si había algún inconveniente, pero en las clases virtuales no hay posibilidades de dialogar con ellos” (MJ, PSI). Esto muestra que las clases presenciales favorecerían no sólo el encuentro “*cara a cara*” entre estudiantes y docentes, sino también la posibilidad de conversar entre ellos para expresar las dudas y contar con las explicaciones aún extra horarios de clases. No obstante, la empatía de algunos docentes con las características, limitaciones y necesidades de los estudiantes favorece también la comunicación fluida a través de los medios digitales, como lo manifiesta otro estudiante:

Si bien algunos docentes están abiertos a sacar de dudas, ah, a acercarse a sus estudiantes, también hay docentes que no ponen de su parte y hacen mucho más difícil el poder entender las materias ¿no?, hay docentes que están dispuestos a responder incluso hasta las 3 de la mañana. (JPB, COM)

Lo anterior muestra que la realidad de la comunicación en la educación virtual es diversa y hasta contrapuesta. Por una parte, existen docentes que entendieron la flexibilidad temporal de la educación virtual y muestran predisposición para atender a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes más allá de los horarios formalmente establecidos, por otra, también hay docentes que circunscriben su comunicación con los estudiantes a sus horarios de clase establecidos, así lo confirman los estudiantes: “Hay docentes que aclaran en ese momento, que están predispuestos, pero otros me dicen que lo van a hacer, es decir, aclarar en el horario de las clases” (BZ, CAFyD) y “hay

otros docentes que solamente aceptan preguntas que estén dentro del horario establecido de clases virtuales” (JPB, COM). Las evidencias muestran que esta última característica es la que prevalece en las clases virtuales, aspecto que contradice la flexibilidad horaria como característica central de la educación virtual. Esto refleja, entonces, la necesidad de flexibilizar las estructuras docentes propias de la educación presencial para responder a la dinámica de la educación virtual.

Desde las experiencias y percepciones de los estudiantes, las interacciones entre docentes y estudiantes se restringen a la comunicación sincrónica, es decir, durante las sesiones vía *meet* o *zoom*. Fuera de ellas, los estudiantes extrañan las posibilidades de conversar con los docentes y formular sus preguntas, comentarios y salir de sus dudas. No obstante, los pocos docentes que aprovechan las herramientas digitales para facilitar la comunicación didáctica síncrona y asíncrona favorecen la participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, como lo manifiesta una estudiante: “Me gusta que hagamos prácticas y las resolvamos entre todos en Facebook y aparte de que nos comunicamos entre los estudiantes y la docente” (EL, LAEL), aspecto con el que coincide una docente:

Cuando [los estudiantes] tienen que corregir en el muro de Facebook, hay bastante participación. Sin embargo, en las videoconferencias, no. Es bastante difícil la interacción, sobre todo, porque los chicos no tienen las cámaras activadas. Entonces, claro, eso genera muchas barreras en la comunicación. En todo caso, tampoco era que había mucha participación en las clases presenciales, ¿no?, depende también de las materias. (DPA, LAEL, añadido mío)

Si bien la modalidad asincrónica permite al estudiante organizar sus actividades académicas y extraacadémicas según sus tiempos y posibilidades, gestionar sus materiales y realizar las lecturas de los textos asignados y otros de su libre elección, la interacción con el docente para asegurar sus comprensiones o salir de las dudas es deficitaria, pues varios docentes restringen el tiempo de atención a consultas a los horarios de las clases sincrónicas. No obstante, existen docentes que comprenden que la dinámica de la educación virtual

conlleva desafíos distintos a la modalidad presencial, en especial en la atención a los estudiantes y muestran predisposición a responder a consultas, aclarar dudas de los mismos más allá de los horarios de clases sincrónicas, es decir, hacen explícita la a-sincronía de las clases virtuales, aunque, como en la evidencia anterior, la docente pone de manifiesto que la comunicación durante los procesos de formación tiene barreras relacionadas con los dispositivos tecnológicos, la tipología de materias y la predisposición de los estudiantes, sobre todo, a la participación, que reflejaría un *continuum* entre las clases presenciales y la virtuales, aspecto que ampliaremos en el siguiente punto.

Así, la distancia transaccional en los procesos de formación superior no es exclusiva de la educación virtual, pues en las clases presenciales, en la universidad, como lo dijera Moore (1997), los modelos educativos con estructuras rígidas y ausencia de comunicación provocan que ésta sea mayor en comparación con los modelos de estructuras flexibles, de alta interacción y comunicación. En este entendido, la distancia transaccional en tanto espacio cognitivo, comunicacional y relacional entre docentes y estudiantes, se ve ampliada en la educación superior virtual y afecta al diálogo y la estructura (Moore, 2007), esta última referida a la rigidez o flexibilidad de la metodología de enseñanza desplegada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, contrariamente a lo que plantea Han (2014) respecto a que la comunicación digital desharía las distancias, en este caso, estas se amplían e impulsan a los estudiantes, en ausencia de pautas, instrucciones, orientaciones y aclaraciones de los docentes, a acudir a otras fuentes de consulta, no siempre confiables, como Google, YouTube, entre otros, como parte del desarrollo de su autonomía en el aprendizaje. Es decir, por una parte, la comunicación interpersonal se resquebraja, por otra, se amplían las posibilidades de acceso irrestricto al mercado de la información digital.

Entonces, si bien para muchos el mejor entorno para el aprendizaje es el presencial, porque conlleva mejores posibilidades para la socialización y el diálogo, aspectos que activan zonas del cerebro que inciden en la construcción colaborativa de conocimientos, la educación

virtual es útil, sobre todo, cuando la educación no puede ser presencial, aunque la comunicación didáctica en esta modalidad educativa se ve disminuida en tanto espacio social, cognitivo y comunicacional debido a la reducción del tiempo no sólo en las clases sincrónicas, sino también en las posibilidades de interacción entre docentes y estudiantes, así como el intercambio de información, experiencias y actitudes que repercuten en los aprendizajes y desarrollo de competencias en los estudiantes.

3. “Hago todo lo posible por escuchar, y cuando puedo, sí participo”

Las tecnologías de información y comunicación han transformado las formas de comunicación e interacción entre las personas. La evolución de las tecnologías ha favorecido la interactividad, permite trascender la linealidad comunicacional, desinhibe la expresión de ideas, así como fomenta la sociabilidad, sobre todo en las redes sociodigitales. No obstante, según las experiencias y percepciones de los estudiantes universitarios, esto no parece haber permeado las clases virtuales, razón por la que la participación de éstos es escasa.

La comunicación es la base de la interacción social. Por ello, para que dos o más estudiantes interactúen o éstos lo hagan con un docente, se requiere de la comunicación como mecanismo vinculante entre ellos (Rizo, 2008). En el caso de la comunicación didáctica, relacionamos el concepto de interacción a los eventos didácticos asociados con el intercambio de información e ideas conducentes al aprendizaje. Esto es visible toda vez que los sujetos del aprendizaje participan de formas pedagógicas de interacción como aquellas que fomentan la colaboración, la cooperación, el trabajo en equipo, entre otros. No obstante, estas estrategias didácticas son escasamente implementadas en las clases virtuales (Limachi & Sosa, 2020), como lo expresan los estudiantes:

En las clases virtuales se ha repetido tanto, ha sido tan frecuente el hecho de que, si teníamos que hacer un trabajo, eh, caímos en esto de repartirnos las tareas ¿no? Tú haces estito, yo hago esto, me lo envías y listo. Y no había forma de comunicarte y

organizar, tal cual, o revisar más, porque solo te enviaban lo que hicieron. (ER, CE)

Lo descrito es reflejo de una limitada planificación didáctica orientada a la interacción y la construcción colaborativa de conocimientos a través de los entornos digitales, que se traduzca en instrucciones claras por parte del docente y la asunción del rol protagónico de los estudiantes en los procesos de aprendizaje colaborativos. En ausencia de lo anterior, los trabajos grupales son asumidos por los estudiantes en una dinámica de distribución fragmentada de tareas a realizar individualmente, para posteriormente juntar dichas partes y presentar como un todo.

La organización de las actividades pedagógicas que requieren de la participación activa de los estudiantes en las clases virtuales atraviesa dificultades de comunicación, coordinación e interacción entre los estudiantes y de éstos con los docentes. Por ejemplo, la comunicación e interacción entre los estudiantes es limitada, como lo expresa un estudiante: “Sólo nos comunicamos al momento de formar grupos para exponer, pero no nos conocemos, sólo hablamos por chat para organizarnos, quién va a exponer, sorteamos ahí mismo y todo eso. No logramos conocernos nada” (BG, CE). Esto muestra que la interacción es escasa, por tanto, son limitadas las oportunidades de creación de comunidades de aprendizajes que faciliten el desarrollo de procesos cognitivos, afectivos y sociales. En otros términos, si bien los entornos virtuales de aprendizaje brindan una variedad de facilidades para desarrollar relaciones sociales, afectivas y cognitivas, la forma de implementar la educación virtual superior deja ver que no se las está aprovechando, de buena manera, para facilitar los procesos de construcción de conocimientos porque el diálogo entre los actores es escaso. Como lo dice Han (2017), si bien vivimos tiempos de “hipercomunicación”, en este caso, en el ámbito de la educación superior, los estudiantes están conectados, pero no están construyendo relaciones, porque a pesar de eliminarse las distancias, se destruyen las cercanías y amistades.

Si bien en los primeros semestres, en razón a que los estudiantes universitarios ingresaron directamente a la modalidad virtual, se expresa con mayor intensidad la necesidad de conocerse entre ellos para encarar de mejor manera sus interacciones y procesos de aprendizaje, no significa que en semestres superiores no exista esta limitante. En otros términos, la distancia transaccional no sólo se presenta en las interacciones entre estudiantes y docentes, sino también entre los propios estudiantes, dejando ver así que, muy a pesar de las características de interactividad que conllevan los entornos digitales de aprendizaje, éstas no garantizan en sí mismas las interacciones entre los actores de los procesos de formación superior virtual. Las interacciones entre éstos y de éstos con los otros elementos que forman parte de los procesos de formación como: los contenidos, los materiales y los dispositivos electrónicos que forman parte de los entornos digitales depende, en gran parte, de la planificación didáctica y de las estrategias que en ella se expliciten y se pongan en escena para favorecer el diálogo didáctico mediado. No obstante, como veremos en las evidencias, lo anterior no siempre se cumple:

Bueno, las primeras semanas, era hacer trabajos en Word y convertirlas en PDF y después mandarlos a la plataforma de Moodle. Después, ella [la docente] nos calificaba, nos ponía las notas y nos comentaba los trabajos a través de mensajes y todo eso. Sólo había que leer sus comentarios, pero no podíamos preguntarle, ni explicarle por qué hicimos como hicimos. Realmente, de ese método no aprendí casi nada, porque solo era escribir y ya. (EI, PSI, añadido mío)

Lo anterior nos muestra las limitadas posibilidades de interacción entre los estudiantes y la docente y sus repercusiones en los aprendizajes. Algunos docentes y también estudiantes comprendieron que la educación virtual era el aprovechamiento de los recursos tecnológicos para el envío de tareas, archivo, revisión y evaluación de las mismas, prescindiendo de lo más importante para la construcción de conocimientos, el diálogo. Así lo expresan los estudiantes: “La docente es un monólogo. Ella pregunta y responde. Es decir, ante cualquier duda, ella responde, nos da ejemplos, pero, al final, siempre termina dándonos un monólogo completo” (JA, TS). Esta situación es

propia de las clases magistrales. En las clases virtuales, es decir, en las videoconferencias, lo que se acostumbra, por parte del docente, es exponer un tema o contenidos sin mayores posibilidades de conversación o diálogo con los estudiantes, pues el tiempo y las condiciones de conectividad suelen ser un impedimento para el establecimiento de clases dialógicas, sin dejar de mencionar que los estudiantes tampoco realizan, previamente, las lecturas recomendadas, ni se preparan para asumir protagonismo durante el desarrollo de las clases síncronas, aspecto que se refleja en su escasa participación en dicho proceso.

La escasa participación de los estudiantes en las clases virtuales depende, por una parte, de su atención a otras actividades paralelas a sus clases y, por otra, de las características personales y actitudinales de los mismos y se reproduce lo que sucedía en las clases presenciales, en las virtuales. Los estudiantes son conscientes de ello:

Personalmente, tengo que estar en el trabajo y escuchando y, entonces, muchas veces, no puedo responder a las preguntas o participar, pero hago todo lo posible por escuchar, y cuando puedo, sí participo. Muchas veces hay actividades dentro de la misma clase que tiene que ser hecha ese rato, porque son por puntos, o ponderados, pero también hay estudiantes que, desde que los conozco en las clases presenciales, son callados, ya sea por su carácter o su forma de ser, entonces creo que se reproduce lo que hacen en las clases presenciales, en las virtuales. (BZ, CAFyD)

Así, toda vez que los docentes fomentan la participación condicionada a la asignación de puntaje, los estudiantes hacen todos los esfuerzos posibles para expresar sus dudas, comentarios y preguntas. No obstante, es recurrente también que ciertos estudiantes hegemonicen su participación en las sesiones sincrónicas y restan, de alguna manera, las oportunidades de participación de aquellos que hacen esfuerzos por romper sus temores y timidez para expresar sus ideas, dudas e interrogantes.

Hay docentes que califican la participación y le ponen nota. Y en estas materias si hay gente que participa, mucha gente participa y, lo malo de eso es que normalmente no dejan que otros participen. Hay como cinco que cada vez participan, ellos nomás quieren participar y no dejan la opción a otros, incluso cuando uno está hablando lo cortan y ellos se meten a responder. (JT, LAEL)

Es evidente que, así como en las clases presenciales, en las virtuales existen estudiantes que participan con regularidad, es más, no tienen problemas en mantener sus cámaras activas durante las sesiones sincrónicas, lo cual motiva y facilita al docente desarrollar una clase dialógica (García Aretio, 2011) en lugar de transmisiva. Aunque para muchos estudiantes la participación constante de algunos es percibida como negativa, es importante resaltar que éstos, además de cumplir con las lecturas previas asignadas por los docentes y plantear sus reflexiones e interrogantes para que el docente satisfaga sus necesidades cognitivas, también permiten que sus compañeros aprendan de las mismas, como lo reconoce uno de ellos: “Hay estudiantes que acaparan toda la atención, porque tienen mucho conocimiento sobre la materia, pero también se aprende de ellos, se aprende” (JPB, COM).

No obstante, el silencio como característica recurrente de las clases presenciales se reproduce en las clases virtuales, más aún cuando no hay contacto visual porque la mayoría no activa su cámara en las sesiones sincrónicas. Si bien el silencio puede ser considerado también como una forma de participación, queda la duda de si realmente aporta a los aprendizajes. Tanto los estudiantes como los docentes son conscientes de esta realidad y tipifican a las clases silenciosas como “sesiones espiritistas”, donde el docente pregunta constantemente si “hay alguien ahí”, ante el silencio y ausencia de participación de los estudiantes. Es decir, las clases virtuales donde los estudiantes, por diversas razones, no activan sus cámaras se constituyen en espacios más de transmisión de contenidos curriculares que de diálogo didáctico mediado (García Aretio, 2012), que permita la confluencia de elementos como la docencia, el aprendizaje, los materiales didácticos y la comunicación.

Entonces, a partir de las experiencias y percepciones de los estudiantes universitarios, la educación superior virtual de la cual son parte, está descuidando la “presencia social” (Gunawardena, 1995) de los estudiantes en las actividades y estrategias didácticas propuestas en la mayoría de las asignaturas, vale decir, que son escasas las actividades que fomentan la interacción entre estudiantes y de éstos con los docentes, pues prima el envío de documentos en formato PDF a leer y trabajos que realizar a partir de los mismos.

Finalmente, tanto la comunicación como la interacción en general y, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular, tanto en la modalidad presencial como virtual, conllevan desafíos de ajustes permanentes en las formas de aprender y enseñar, por tanto, en los roles y formas de relacionarse entre docentes y estudiantes y entre estos últimos con miras a configurar ambientes de aprendizaje cuyos procesos de comunicación e interacción sean emocionalmente favorables para la consecución de los objetivos cognitivos, sobre todo en un contexto de pandemia y de distanciamiento social, donde la ausencia de interacción con el docente y compañeros para resolver dificultades cognitivas puede generar una sensación de aislamiento en el estudiante y desembocar en la deserción del mismo.

Discusión

Comprender los procesos de aprendizaje y enseñanza como un acto social y colectivo implica resaltar la importancia de la comunicación didáctica y la interacción entre los actores y elementos del entorno educativo. La construcción social del conocimiento requiere de la configuración de comunidades de aprendizaje donde fluya el diálogo entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y de éstos con la institución, con los contenidos curriculares y con los recursos didácticos propuestos para facilitar los procesos de aprendizaje (García Aretio, 2012). En otros términos, las dimensiones cognitiva, afectiva y social son inherentes a los procesos de formación en todo contexto educativo, incluido el virtual, donde la comunicación y la

interacción propicien, además de relaciones interpersonales, condiciones favorables para el aprendizaje colaborativo centrado en el diálogo horizontal conducente al aprendizaje social.

La educación virtual es un tipo de educación a distancia mediada por soportes digitales. Por tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje son digitales y ubicuos. Este tipo de educación requiere de una forma de organización, en términos de espacios, tiempos y actividades, distinta a la educación presencial, tanto para docentes como para estudiantes. En el caso de los estudiantes, dado que requiere de una orientación hacia el autoaprendizaje, exige que éstos fortalezcan su autodisciplina que les permita administrar y distribuir su tiempo, así como aprovechar la libertad y flexibilidad que ofrecen los entornos digitales para, a través del cumplimiento de las actividades de aprendizaje, alcanzar los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, las experiencias y percepciones de los estudiantes universitarios reflejan que estas características están aún lejos de concretizarse, ya que prevalece en ellos la dependencia de la voz del docente respecto de lo que deben aprender, cumplen parcialmente la lectura de los textos sugeridos por los docentes y su participación en las clases virtuales, tanto sincrónicas como asincrónicas, es escasa y, muchas veces, condicionada a la asignación de calificaciones numéricas.

Siguiendo los planteamientos de la teoría de la independencia que resalta el valor del protagonismo del estudiante en su aprendizaje, en la educación virtual en implementación esto se presenta de facto, no porque se haya planificado y propuesto actividades tendientes a ello, sino por simple inercia. La educación virtual tiene la posibilidad de fomentar en el estudiante la capacidad de ser responsable de administrar su tiempo y espacio para el estudio. Por ello, muchos estudiantes, leen sus textos, cumplen con sus actividades de aprendizaje, hacen la entrega de sus trabajos, entre otros, desde donde pueden conectarse y en el momento que tengan la posibilidad de hacerlo. Es decir, a diferencia de las clases presenciales donde, de una u otra manera, se ve la dependencia del docente para la direccionalidad en los aprendizajes, en lo virtual, los estudiantes deben asumir la dirección de sus aprendizajes (Wedemeyer, 1981). Sin embargo, es aquí donde se presentan las dificultades, puesto que no todos los estudiantes tienen el hábito de

asumir esta responsabilidad, por tanto, existe una relativa independencia, condicionada, además, por los horarios rígidos establecidos por la institución con miras al control hacia los docentes, así como por los docentes a cargo, cumplir con un plan global y horarios establecidos.

Para los estudiantes universitarios, seguir sus estudios desde sus casas y lugares de origen, conlleva asumir responsabilidades extraacadémicas paralelas a sus clases virtuales, pues la familia, el hogar y el contexto en general, ejerce presión y demanda de ellos su colaboración ya sean, a través de un trabajo remunerado, contribuir a la mejora de la economía familiar, o apoyando en las tareas del hogar. Este hecho dificulta que los estudiantes dispongan plenamente de su tiempo para estudiar y participar en las clases virtuales, sobre todo, en las sincrónicas. Es decir, si bien la educación virtual puede favorecer a que los estudiantes asuman un rol protagónico en sus aprendizajes, desde donde se encuentren y en el momento que mejor les convenga, las condiciones tecnológicas y de conectividad, así como la dinámica de las familias y la comprensión de educación virtual en ellas constituyen barreras para la misma.

La comunicación didáctica, tanto en las clases presenciales como virtuales para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, requiere generalmente de una escucha activa, de la empatía entre los interlocutores, de la atmosfera psicosocial positiva, del filtro afectivo favorable, entre otros, donde los recursos digitales no son más que elementos de apoyo. No obstante, en la educación superior virtual en implementación, se carece de estas condiciones favorables. Es decir, el clima del aula virtual requiere ser considerado seriamente en la planificación y ejecución de los procesos de formación, especialmente, para reducir la distancia transaccional planteada por Moore (2007) que repercute en el incipiente diálogo entre la institución universitaria, los docentes, los materiales didácticos, los contenidos y los estudiantes. En principio, esto se debe a que la preocupación en la implementación de la educación superior virtual estuvo centrada principalmente en los aspectos tecnológicos y no así didácticos. Por ello, las clases virtuales

muestran la reproducción de prácticas didácticas propias de las clases presenciales, a través de los medios digitales. Es decir, el pretendido diálogo didáctico mediado propuesto por García Aretio (2012) para la educación a distancia es una tarea pendiente. Esto conlleva el desafío de avanzar en la explicitación de las interacciones entre estudiantes y docentes, con el propósito de que estos últimos guíen, apoyen y faciliten los procesos de aprendizaje basados en el diálogo y la cooperación, donde el docente asuma un rol no sólo de proveedor de información, sino de asesor que estimula al estudiante a participar activamente en su proceso de aprendizaje, facilitando para ello, además, el acceso a los contenidos curriculares vía una diversidad de materiales didácticos (Barberà, Badia, & Mominó, 2001). De la misma manera, la interacción activa entre los estudiantes es una necesidad que puede ser impulsada a través de las actividades que impliquen el trabajo en equipo, la colaboración y el co-aprendizaje mediados por los dispositivos electrónicos y los entornos digitales de aprendizaje.

Lo planteado tiene relación directa con las condiciones de posibilidad para el desarrollo de las habilidades conducentes al aprendizaje autónomo en los estudiantes. Si bien el aprendizaje independiente o autónomo es un imperativo en la educación virtual, los estudiantes universitarios, producto de doce años de formación escolarizada en una modalidad exclusivamente presencial y también de algunos semestres de clases presenciales en la universidad, tienen el hábito de aprender pasivamente, con una fuerte dependencia de lo que dice el docente, de memoria y con cierta ausencia de criticidad en sus aprendizajes. Es decir, mientras los estudiantes universitarios tienen una trayectoria escolar de varios años que modeló su forma de aprender dependiente, la educación virtual espera que ellos aprendan de manera autónoma. Esta contradicción pedagógica y cognitiva, requiere de cambios en el modelo pedagógico y configurar uno que centre su interés en el aprendizaje y protagonismo de los estudiantes e impulse en ellos sistemáticamente la modificación de sus hábitos de estudio. Es decir, siguiendo los planteamientos de Wedemeyer (1981) un modelo que le dé explícitamente más responsabilidad al estudiante. No obstante, esto requiere también de hacer explícita la flexibilidad en las estructuras y tiempos para los procesos de aprendizaje y conceder la libertad para que

el aprendiz decida cuándo aprender, a qué velocidad y con qué estilo. Este es el punto de mayor conflicto para la implementación de la educación virtual en una universidad pública, pues las estructuras y las normativas no han cambiado y rigen aquellas que fueron pensadas y planteadas para una educación superior presencial, centradas, en los últimos años, en el control administrativo financiero, antes que en la innovación académica.

Por otra parte, la implementación de una educación superior virtual enfrenta, además de las barreras institucionales centradas en el control administrativo, el desinterés de los estudiantes por las actividades formativas, el incumplimiento en las lecturas propuestas y la falta de motivación por el aprendizaje. Esto se evidencia en la incipiente participación de los estudiantes en las clases virtuales sincrónicas. No obstante, es importante comprender la dinámica sociotecnológica en la que están habitando, principalmente, los jóvenes, como lo plantea Han (2014, 2021) a pesar de que estamos viviendo en el reino de la información, nos dedicamos más al almacenamiento de la misma que a su procesamiento para el aprendizaje. Es el caso de los estudiantes que además de los textos y videos proporcionados en las diversas asignaturas, en lugar de asegurar sus aprendizajes, guardan los documentos en su celular o computadoras, muchas veces, no leen los textos, tampoco observan los videos, es decir, viven apresurados en tener la información, algunas veces tomando notas de todo, archivando los textos y videos, pero sin llegar a conocer, ni alcanzar el saber.

En estos tiempos de digitalización y desmaterialización del mundo o de transición del mundo de las cosas al mundo de las no-cosas (Han, 2021), donde los afectos y emociones dominan la comunicación, es importante aprovechar de las posibilidades de comunicación multidireccional, multimedios, sincrónicas y asincrónicas que ofrecen las tecnologías de información y comunicación para, por una parte, reducir las distancias o separaciones entre docente y estudiante y, por otra, proveer de oportunidades de aprendizajes significativos a través de actividades instructivas que enfaticen el aprendizaje grupal y social.

Conclusión

La educación virtual dejó de ser una opción más. Al influjo de la pandemia provocada por la COVID-19, esta modalidad educativa se transformó de una alternativa de escasa atención y adopción a una necesidad ineludible. No obstante, la implementación de este tipo de educación requiere de una transformación en la gestión institucional y curricular en la universidad. La flexibilidad en distintos niveles institucionales, propia de una educación virtual, requiere de la ruptura no sólo paradigmática pedagógica, sino también en la concepción y praxis de la gestión.

Los aprendizajes multisituados a los que debe enfrentarse el estudiante universitario en la modalidad virtual, ameritan un cambio en sus hábitos, técnicas y estilos de aprendizaje. Seguir sus estudios universitarios desde su hogar, su trabajo o desde la calle, aprovechando sus tiempos impulsan a los estudiantes a insertarse en la perspectiva del aprendizaje independiente o autónomo, donde éste toma protagonismo en sus procesos de aprendizaje, con la ayuda del docente o sin ella, acudiendo a diversas fuentes o aprendiendo con y de sus compañeros.

La comunicación didáctica en los procesos de formación superior virtual tiene restricciones de diversa índole. Estas restricciones, sobre todo temporales y de conectividad, impiden que las clases virtuales se constituyan en sí mismas un sistema de comunicación, ya que escasas son las oportunidades que docentes y estudiantes compartan experiencias de aprendizaje significativos, aspecto que repercute negativamente en las posibilidades de configurar situaciones de aprendizajes que favorezcan la construcción de conocimientos y desarrollo de competencias profesionales.

La comunicación y participación en la educación superior virtual son factores determinantes para un buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. Para asegurar la fluidez de la comunicación didáctica y la participación interactiva de los actores, es un imperativo ejercitar un nuevo modelo pedagógico y una planificación didáctica centrada en el protagonismo del estudiante y que erradique la distancia transaccional con base en un diálogo didáctico horizontal, colaborativo y permanente, mediado por los dispositivos electrónicos y sus potencialidades didácticas.

Referencias

- Barberà, E., Badia, A., & Mominó, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. ICE-Horsori.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós.
- Galatanu, O. (2011). Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmalinguistique. En J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (págs. 101-118). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0101>
- Gamboa, P. (2020). Evaluación de estrategias de aprendizaje y de percepción de la modalidad virtual en estudiantes de las carreras de la Facultad de Humanidades de la UMSS. *Subversiones. Revista de investigación*, 5(6), 151-172.
- García Aretio, L. (2007). De la Educación a Distancia a la Educación Virtual. Ariel.
- García Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual, *Revista española de pedagogía*, LXIX (249), 255-272.
- García Aretio, L. (2012). El diálogo didáctico mediado en educación a distancia. *Contextos Universitarios Mediados*, 34(12). http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-12_34/Documento.pdf
- Gunawardena, C. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2/3), 147-166.
- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. FCE.
- Han, B.-C. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Han, B.-C. (2017). *Psychopolitics. Neoliberalism and New Technologies of Power*. Verso.
- Han, B.-C. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.

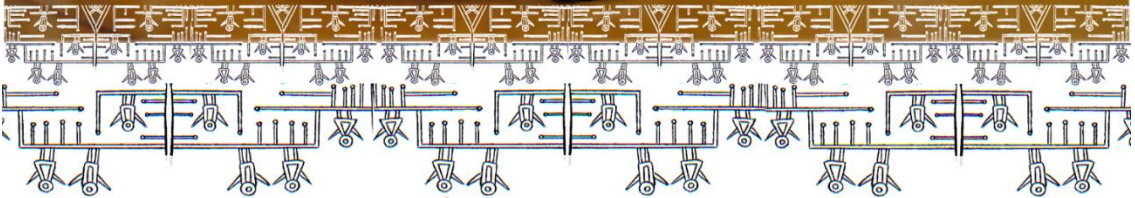
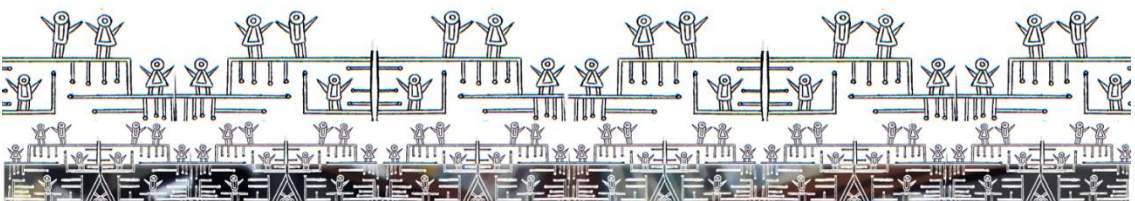
- Limachi, V. (2010). Comunicación didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad Mayor de San Simón. *Página y Signos. Revista de Lingüística y Literatura*, 4(6), 119-135.
- Limachi, V., & Sosa, M. (2020). El virus en la educación superior virtual: transiciones tecno-didácticas en tiempos del Covid-19. *Subversiones*, 5(6), 71-96.
- Machaca, G., & Plaza, P. (2020). *Diagnóstico de la formación profesional virtual en la Facultad de Humanidades de la UMSS en tiempos de Covid-19*. Cochabamba: Humanidades.
- Machaca, G., & Suarez, N. (2020). Abandono de materias en la Facultad de Humanidades de la UMSS en tiempos de Covid-19. *Subversiones. Revista de investigación*, 5(6), 97-115.
- Moore, M. (1993). Teoría de distancia transaccional. En D. Keegan, *Principios teóricos de la educación a distancia*. Routledge.
- Moore, M. (2007). La Teoría de Distancia Transaccional (págs. 89-108). En M. Moore, *El Manual de Educación a Distancia* (Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Asocia.
- Plaza, P., Galindo, F., Arratia, M., Limachi, V., & Prada, F. (2020). Diagnóstico y propuesta de uso de entornos virtuales de aprendizaje estudiantil en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En G. Machaca, & P. Plaza, *Diagnóstico de la formación profesional virtual en la Facultad de Humanidades de la UMSS en tiempos de Covid-19* (págs. 73-138). Editorial Humanidades.
- Rizo, M. (2008). Comunicología, tecnologías y nuevas formas de interacción. Nuevos sujetos, nuevos conceptos. *Question*, 17(1).
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/31838/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, G., & Weise, C. (2006). *Educación Superior Universitaria en Bolivia*. IESALC/UNESCO/Kipus.
- UNESCO. (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO/IESALC.
<https://www.iesalc.unesco.org/>

content%2Fuploads%2F2020%2F05%2FCOVID-19-ES-
130520.pdf&clen=1966727&chunk=true

Wedemeyer, C. (1981). *Learning at the backdoor*. University of
Wisconsin Press.

"No dejar el sueño de ser alguien en la vida"

Motivación-Desmotivación Académica en una Universidad Pública en Bolivia durante el COVID-19



J. Fernando Galindo Céspedes



Capítulo 3

“No dejar el sueño de ser alguien en la vida”

Motivación-Desmotivación Académica en una Universidad Pública en Bolivia durante el COVID-19

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10083693>

J. Fernando Galindo Céspedes

Resumen

La pandemia del coronavirus (2020-2021) en la educación superior fue un evento *glonalocal* inédito que puso un alto a la actividad presencial y obligó a asumir la tarea educativa de manera totalmente virtual, a través de la mediación tecnológica. Este paso inesperado de lo presencial a lo virtual planteó múltiples desafíos a las instituciones de educación superior y los actores educativos en diferentes niveles. En el plano de las actividades de enseñanza-aprendizaje surgieron desafíos vinculados a la adaptación, motivación, disponibilidad de y acceso a recursos tecnológicos de los docentes y los estudiantes. Considerando este contexto de cambio de escenario educativo, este trabajo explora la pregunta *¿Qué estrategias de aprendizaje motivacionales utilizan los estudiantes en la educación superior virtual en un contexto de pandemia?* Basado en el caso de una universidad pública en Bolivia, se identifican las estrategias de motivación académica activadas por los estudiantes del área de humanidades, con el propósito de brindar insumos para responder a los desafíos de continuar con la educación virtual en un contexto de pandemia y post pandemia. Se argumenta que las estrategias de motivación académica desplegadas por los estudiantes son expresiones de procesos de adaptación y de empoderamiento ante este cambio de escenario educativo inédito e incierto. Visto desde una perspectiva más amplia, la educación superior virtual (mediada por la tecnología) obligada por la pandemia, representó un espacio de

reconfiguración de las relaciones docente-estudiante, que contribuyó a afirmar de manera diversa la agencia educativa de los estudiantes. En este trabajo se utilizan datos cualitativos sobre estrategias de aprendizaje recolectados a través de entrevistas y un grupo focal. Los resultados muestran la percepción multidimensional de la educación virtual, la complementariedad de la motivación extrínseca e intrínseca, la necesidad de abordar la motivación en su dimensión relacional: motivación-desmotivación, que la desmotivación es producto de obstáculos de aprendizaje, los cuales generan emociones principalmente negativas y la movilización de estrategias de motivación académica actitudinales, de acción y contextuales para superarlos. En conclusión, se plantea 1) la necesidad de continuar con estudios sobre la motivación de los estudiantes y 2) un modelo interpretativo inicial para el estudio de la dialéctica motivación-desmotivación académica en el contexto de la universidad pública boliviana, el cual podría servir como punto de partida para estudios posteriores sobre las estrategias de aprendizaje motivacionales.

Palabras clave: motivación académica, desmotivación académica, COVID-19, universidad pública, Bolivia

Introducción

La pandemia del coronavirus (2020-2021) en la educación superior fue un evento *glonalocal* (global, nacional, local) inédito que puso un alto a la actividad presencial y obligó a asumir la tarea educativa de manera totalmente virtual, a través de la mediación tecnológica. Este paso inesperado de lo presencial a lo virtual planteó múltiples desafíos a las instituciones de educación superior y los actores educativos en diferentes niveles. En el plano de las actividades de enseñanza-aprendizaje surgieron desafíos vinculados a la adaptación, motivación, disponibilidad de y acceso a recursos tecnológicos de los docentes y los estudiantes, para continuar sus actividades de manera totalmente virtual. Considerando este contexto de cambio de escenario educativo, este trabajo explora la pregunta *¿Qué estrategias de*

aprendizaje motivacionales utilizan los estudiantes en la educación superior virtual en un contexto de pandemia?

El interés académico por las estrategias de aprendizaje se inicia cuando la investigación educativa comienza a focalizar atención en el estudiante (León et. al, 2014), interés que complementa los estudios sobre didácticas de enseñanza centrados en la labor docente, ambos orientados a la comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El estudio de la motivación académica se justifica, entre otras razones, por el hecho de que la misma influye en la retención de los estudiantes en la educación superior (Rizkallah & Seitz, 2017), los involucra activamente en sus procesos de aprendizaje y en el logro de mejores resultados en sus procesos formativos (Maquilón Sánchez et al., 2011). Algunos estudios internacionales sobre la motivación académica durante la pandemia del COVID-19 sugieren los siguientes indicios al respecto:

1. La pandemia del COVID-19 impuso una rápida transición a la instrucción en línea en las instituciones educativas a nivel mundial. Sin embargo, al presente no está claro como el compromiso, motivación y vínculo a la universidad fue negativamente afectada por el primer brote del COVID-19. (Pasion, et al., 2021)
2. El COVID planteó retos a docentes y estudiantes en todas las etapas educativas. En un estudio cuantitativo sobre la motivación correlacionado por género, tendencia religiosa y habilidades sociales, se encontró que la población más motivada intrínsecamente es la femenina y de religión católica y la necesidad de trabajar las habilidades sociales de los estudiantes en su conjunto. (Sánchez-Bolívar, et al 2022)
3. Que los docentes deben promover la adopción de modelos pedagógicos atractivos para desarrollar la autonomía de los estudiantes universitarios, particularmente en situaciones de incertidumbre y caos como el generado por el COVID-19 (Muñoz-Vidal & Beltrán Vidal 2021, pág. 1)

Estudios realizados en Bolivia sobre la motivación académica en la educación superior plantean que la motivación estudiantil intrínseca se vincula más con “estrategias de apoyo del aprendizaje”,

que con “estrategias cognitivas” y “estrategias de control de aprendizaje” (Gamboa Afcha, 2020, p. 167). Por su parte Limachi Pérez y Sosa Céspedes plantean que una mayor cantidad y diversidad de recursos audiovisuales y multimedia repercute positivamente en la motivación estudiantil (2020, p. 89). Carretero Valdez (2020) enfatiza la importancia de la motivación para iniciar, desarrollar y continuar trabajo de campo y precisar su identidad profesional de los estudiantes (p. 148). Ruiz Andia y colaboradores (2022) plantean que hay una diferencia entre estudiantes de semestres superiores motivados por concluir sus carreras a pesar de circunstancias adversas y la desmotivación de estudiantes de semestres iniciales (p. 87). Finalmente, para dinamizar las clases virtuales, desde la perspectiva docente, se destacan factores como la empatía, motivación, actitud positiva, trabajo en equipo, participación, respeto por las reglas de puntualidad y respeto por los estudiantes, (Peñafiel Rodríguez, 2020, p. 14).

Basado en el caso de una universidad pública en Bolivia, la Universidad Mayor de San Simón, en este artículo se identifican las estrategias de motivación académica de los estudiantes del área de humanidades. Se argumenta que el paso obligado de una educación superior presencial a la educación superior virtual debido a la pandemia del COVID-19, representó un quiebre en los procesos de enseñanza-aprendizaje y un espacio de reconfiguración de las relaciones entre docentes y estudiantes. En este escenario, las estrategias de motivación académica desplegadas por los participantes de este estudio son expresiones de procesos de adaptación y de auto-empoderamiento ante este cambio de escenario educativo inédito e incierto. Este estudio contribuye con insumos para responder a los desafíos de continuar con la educación virtual en un contexto de pandemia y post pandemia.

El artículo se estructura de la siguiente manera. Primero, se describe la metodología, luego se presentan los resultados sobre la motivación-desmotivación de los estudiantes en la educación virtual con extractos ilustrativos de sus voces. A continuación, se discuten los resultados como expresión del doble proceso de adaptación y

empoderamiento. Finalmente, el capítulo cierra con las conclusiones sobre el tema.

Metodología

Este estudio está basado en algunos elementos de la teoría fundamentada y del análisis narrativo. Como afirman Strauss & Corbin, (2002), el enfoque de la teoría fundamentada apunta a múltiples propósitos: la descripción, el ordenamiento conceptual y la construcción de teoría fundamentada en los datos. Por su carácter exploratorio, este estudio tiene un carácter descriptivo y de ordenamiento conceptual. Descriptivo porque los relatos sobre la motivación académica se realizan desde las percepciones y perspectivas de los estudiantes participantes de este estudio; y de ordenamiento conceptual porque la organización y clasificación de los datos por parte del investigador focalizan atención en un “*conjunto selectivo y especificado de propiedades y dimensiones*” (2002, p. 17).

En la descripción y ordenamiento conceptual se realiza un análisis *endo textual*, *exo textual* y *multi textual* (Barry, et al, 2006). *Endo textual* porque en la descripción de los datos se centra atención en la lectura e interpretación de los relatos (textos) sobre motivación académica de los estudiantes sin recurrir a lo que está fuera del texto (autor, contexto, etc.). *Exo textual* porque se consideran los intereses y motivaciones del sujeto y elementos del contexto. Y *multitextual* porque se pretende combinar ambos enfoques siguiendo la “*escalera del discurso*” (Alvesson y Kärreman, 2000, p. 1139) moviéndose del *discurso* al *Discurso*, o de lo micro a lo meso y lo macro. Partiendo de los relatos estudiantiles sobre la motivación académica (micro), buscar temas más generales (meso), como la adaptación y el empoderamiento estudiantil, hasta llegar a un nivel mega discursivo societal (macro) como afirmación de la agencia de los estudiantes en un contexto de reestructuración de las relaciones entre docentes y estudiantes en el ámbito pedagógico.

El foco de análisis de este estudio son los relatos orales de estudiantes del área de humanidades de una universidad pública en Bolivia sobre la motivación y desmotivación académica en tiempos de pandemia (2021). Los datos se recolectaron a través de un grupo focal

y de dos entrevistas en profundidad. El grupo focal se conformó a través de la sugerencia de estudiantes realizada por los docentes investigadores del CI PROEIB Andes y un colega de la Carrera de Ciencias de la Educación muy vinculado a los estudiantes de esta facultad. Se elaboró una lista de potenciales participantes y se les envió una nota de invitación directa para participar del grupo focal. Finalmente participaron ocho estudiantes, dos estudiantes varones y seis mujeres, provenientes de seis de las siete carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: actividad física (estudiante varón de 9no. semestre), educación (estudiantes mujeres de 4to y 6to. semestre), lingüística (estudiante mujer de 8vo. semestre), música (estudiante varón de 2do. semestre), trabajo social (estudiantes mujeres de 2do. y 8vo. semestre), y psicología (estudiante mujer de 8vo. semestre). No se contó con la participación de estudiantes de la carrera de Comunicación Social. El grupo focal abordó las siguientes cinco preguntas:

1. ¿Qué es lo que más me motiva a aprender en la educación virtual? Proporcione ejemplos.
2. ¿Qué es lo que más me desmotiva en la educación virtual? Proporcione un ejemplo
3. ¿Qué sentimientos tengo cuando me enfrento con un obstáculo en mi proceso de aprendizaje virtual? Proporcione un ejemplo
4. ¿Cómo me motivo (y que hago) para superar mis obstáculos de aprendizaje en la educación virtual? (mala nota, dificultades de aprendizaje de un tema, falta de recursos, etc.). Podría proporcionar un ejemplo.
5. ¿Qué sugerencias tengo para mejorar mi motivación ante los obstáculos de aprendizaje en las clases virtuales?

El grupo focal se realizó el viernes 29 de octubre de 2021 a través de la plataforma de videoconferencia Google Meet. También se realizaron dos entrevistas en profundidad: 1) a una estudiante de trabajo social y 2) a una estudiante de psicología, con las mismas preguntas. Los datos del grupo focal y las entrevistas se transcribieron inicialmente subiendo el video en modo privado en el canal de YouTube del autor

de este artículo, activando la función de mostrar subtítulos. Esta transcripción automática fue revisada y editada por el autor de este artículo. Se leyó la transcripción muchas veces y se analizó e interpretó los textos considerando las categorías centrales de las preguntas del grupo focal: 1) motivación, 2) desmotivación, 3) obstáculos de aprendizaje y sentimientos provocados, 4) maneras de motivarse ante los obstáculos de aprendizaje y 5) sugerencias para mejorar la motivación en el aprendizaje de los estudiantes. A través de la lectura de los textos se fueron identificando palabras claves, las cuales fueron posteriormente agrupadas en categorías. Para la descripción de los resultados se elaboraron cuadros con la doble función de sintetizar la información y facilitar la escritura.

A medida que iba avanzando en la descripción de los resultados fue emergiendo un modelo interpretativo inicial para comprender el proceso de motivación-desmotivación, el cual sirvió de guía en el ordenamiento de la información (Véase discusión de resultados). De modo que este modelo interpretativo es tanto resultado del análisis, como guía del análisis realizado en este estudio.

Resultados

En esta sección se describen los resultados. Se inicia con una breve referencia al carácter multidimensional de la educación virtual en la percepción de los estudiantes y se continúa con la descripción de la motivación, la desmotivación, los sentimientos generados ante los obstáculos, y la identificación de estrategias de aprendizaje motivacionales para la superación de los obstáculos.

1. Percepción multidimensional de la educación virtual

Entre los participantes, la educación virtual es percibida de manera multidimensional, destacándose su carácter **sorpresivo**, de shock (golpe) tanto para docentes y estudiantes, *“esto se presentó de manera casi sorpresiva, no, en nuestro país y casi para todo el mundo”* (DM, deportes) y la **poca seguridad** de la misma, desde la perspectiva docente. Respecto a esto último, una estudiante de octavo semestre afirma que *esta modalidad es accesible a hackear cuentas, cambiar*

incluso exámenes” (MEG, psicología). También se valoran las **oportunidades** que presenta: el ahorro de tiempo, la multiactividad, la autonomía del estudiante, y el desarrollo de una pedagogía autodidacta. Finalmente, se destaca que en esta modalidad de estudio el estudiante desarrolla un **trabajo solitario** y el **docente** está **ausente**.

2. La motivación de los estudiantes en la educación virtual

Los participantes distinguen entre la motivación extrínseca, principalmente del docente y secundariamente de sus compañeros, y la intrínseca, propia del estudiante. Respecto a la motivación **extrínseca**, varios estudiantes reconocen la importancia del rol del docente: *“yo pienso que la motivación te da el docente”* (MR, educación). También distinguen entre docentes rutinarios y motivadores. Los docentes rutinarios se limitan a: 1) asignar trabajos, 2) pedir que el estudiante realice los mismos y 3) a evaluar; y los motivadores *“motivan a pasar su clase, a aprender más de su materia”* (MR, educación), son interactivos, participativos, autodidactas, y dinámicos.

Otra fuente de motivación extrínseca proviene de los compañeros de clase, expresada en su preocupación por: 1) los trabajos de grupo, 2) las competencias de uso de herramientas tecnológicas y 3) sugerencias del uso de aplicaciones para facilitar los trabajos.

Respecto a la motivación **intrínseca**, una estudiante define la misma indicando: *“cada quien ... busca..., su propia motivación”* (AC, educación). Que esta motivación está guiada por 1) *“un interés propio”* (SL, música), 2) el aprender de las materias y aplicaciones *“lo que más me motiva es aprender aplicaciones para hacer trabajos de diferentes maneras, antes solo PowerPoint”* (MP, trabajo social), 3) la realización personal: *“mi motivación ha sido... no dejar un sueño de ser alguien en la vida, por mí y por mis hijos”* (MP, trabajo social) y 4) la realización profesional *“Aprender algo nuevo para desarrollarlo en la futura carrera”* (DM, deportes).

Entre las características de una estudiante con motivación intrínseca se mencionan el ser: 1) autodidacta, 2) investigadora, 3)

lectora, y 4) participativa: “si yo quiero aprender entonces yo pongo de mi parte yo conscientemente voy a estar en las clases voy a atender voy a participar voy a tomar mis debidos apuntes en la hora de dar el examen voy a estudiar por mi cuenta eso es lo que yo pongo de diferencia con la educación presencial” (AC, educación).

En suma, los participantes sugieren que, en la educación virtual en tiempos de pandemia, su motivación académica proviene de factores extrínsecos (docentes y compañeros) e intrínsecos (propios del estudiante).

3. La desmotivación de los estudiantes en la educación virtual

A continuación, abordamos la motivación desde su alteridad: los factores, situaciones, o actores, que, en la perspectiva de los estudiantes, los desmotivan en la educación virtual. Los participantes hacen referencia a los siguientes factores: 1) el trabajo docente, 2) la falta de interacción con el medio, 3) la ausencia de prácticas, 4) el internet, 5) los trabajos grupales y 6) las actividades.

Para los participantes gran parte de la desmotivación proviene de la **labor docente**, expresada en: 1) la ausencia de competencias tecnológicas, principalmente de los docentes mayores, 2) el énfasis o la orientación teórica de las materias, 3) el estilo pasivo de enseñanza, 4) clases rutinarias, 5) el descuido de algunos docentes, por ejemplo en la presentación de sus planes globales, 6) la monotonía de las clases que no profundizan los temas, y 7) el temor generado por la metodología de enseñanza docente. Respecto a este último, una estudiante afirma: “los docentes cuando dictan su clase, [dicen] me lees el texto, entras en la clase y participas, (...) Tengo temor si entro a clase y no puedo explicar el tema... es mejor que el docente hable primero el tema” (AC, educación, añadido mío). Las emociones juegan un papel importante en el aprendizaje y, una docencia basada en el temor podría inhibir el mismo.

Otro factor desmotivador es la **falta de interacción con el medio**. “Con esta modalidad virtual directamente no aplicamos el test, nos dan directamente un test ya aplicado y nos hacen hacer solo el informe. La base de nuestro aprendizaje es la interacción con el sujeto y (...) no estamos teniendo esa experiencia”. (MEG, psicología). Este

testimonio plantea que el aprendizaje no solo se da en el aula (presencial o virtual), sino en interacción con personas del medio, lo cual no es posible debido a la situación de distanciamiento social en la que actualmente transcurre la educación virtual. Asimismo, pone en evidencia la parcialidad del aprendizaje cuando no hay interacción con el medio.

También se plantea que la **ausencia de experiencias prácticas** en la educación virtual es otro factor desmotivador en la experiencia de los estudiantes: *“que no haya práctica, que todo sea teórico, que tenga que vivir la experiencia de esa materia donde en la cual yo debería haber hecho mis prácticas y verlos de una forma solamente teórica. Eso es lo que bastante a mí me ha desmotivado (...) poder adquirir esas experiencias”* (AC, educación).

Otro factor desmotivador es la **intermitencia en la conexión a internet** tanto en el lado del estudiante como del docente, que obstaculiza la atención y la participación.

lo que me desmotiva puede ser la conexión que a veces no es muy buena, entonces se baja, no atiendes a lo que dice el docente, a veces es del docente y cuando llega el momento de opinar o exponer digamos justo en ese momento se corta el internet o se va, esta lento entonces no se escucha bien, y a veces por ese motivo tenemos dificultades. (MP, trabajo social)

Este factor podría considerarse estructural y extrínseco, pues escapa a la voluntad y control tanto de los docentes como de los estudiantes.

Para algunos participantes, la realización de **trabajos grupales** es otro factor desmotivador:

en el caso de hacer trabajos grupales, (...) y había algunos (estudiantes) que se desconectaban, les llamábamos, no escuchaban, les mandamos mensaje, no escuchaban, ... Esa fue la desmotivación que tenía, o ponían excusa de que no tenían internet o que estaba lento... que me faltó hacer el trabajo porque no tenía internet o porque no tenía datos. (MP estudiante de trabajo social, noveno semestre)

Si bien se hace referencia a las limitaciones impuestas al trabajo en grupo y al incumplimiento de tareas o responsabilidades por deficiencias en la conexión de internet, también se sugiere que la ausencia de conexión es una buena justificación para no cumplir.

Finalmente, otro factor desmotivador son las **actividades en las clases virtuales**. La educación virtual implicó cambios sustanciales tanto para docentes como para estudiantes. En relación a las evaluaciones en plataformas educativas virtuales, un estudiante afirma. *“dar exámenes (...) en un tiempo determinado, pero con el poco material (...) que nos han logrado (...) dar a conocer los docentes”* (DM, deportes). En otros casos, los estudiantes perciben la educación virtual como completamente desmotivadora: *“todo era virtual y no aprendíamos como en la forma presencial, la explicación no era lo mismo, porque hay estudiantes que prenden su micrófono sin darse cuenta hablan y no se escucha, o interrumpen, eso es lo que me desmotiva.* (MP, trabajo social). En este caso es clara la preferencia por las clases presenciales debido a que en lo virtual la calidad de las explicaciones docentes no es la misma, limitada más aún por los ruidos producidos en los entornos inmediatos de conexión a las clases de los estudiantes.

4. Sentimientos generados por los obstáculos de aprendizaje

“Todo aprendizaje tiene una base emocional” (Platón)

En la actualidad es reconocido que los sentimientos y las emociones juegan un papel central en el aprendizaje, a la par de factores cognitivos y fisiológicos (Moreno et al. 2018). La tabla 1, identifica los obstáculos para el aprendizaje y los sentimientos generados en los estudiantes.

La **mala conexión a Internet** genera un sentimiento de **enojo** como lo expresa una estudiante de noveno semestre de la carrera de psicología refiriéndose al trabajo en grupo: *“mi obstáculo ... era no tener un buen internet, y como éramos tres personas en el grupo, cada uno tenía que hacer una actividad con el grupo focal, entonces como mi internet se cortaba, y yo no podía dirigir, me costaba mucho y me enojaba”* (E). La mala conexión y el sentimiento de enojo causado, no

solo afectaron en la realización de la actividad, grupo focal, sino muy probablemente también en la concentración y el aprendizaje de esta estudiante.

Tabla 1
Obstáculos y sentimientos provocados

Obstáculo confrontado	Sentimiento generado por el obstáculo
1. Mala conexión a Internet	Enojo
2. Falta de experiencia en exámenes virtuales	Preocupación, rabia, resentimiento, frustración, estrés
3. Insuficiente información de docentes y auxiliares o dudas sobre actividades o trabajos realizados o a realizar	Frustración, impotencia, enfado, confusión, curiosidad
4. No lograr las expectativas propuestas	Frustración
5. Dificultades en trabajos de grupo	Estrés, frustración, miedo

Fuente: Elaboración propia en base a grupo focal y entrevistas

La novedad de realizar **exámenes de manera virtual**, mediado por la tecnología, es también considerado un obstáculo para poner en evidencia el aprendizaje de los estudiantes, situación que generó una diversidad de sentimientos tales como preocupación, rabia, resentimiento, frustración, estrés.

“respecto a los sentimientos, primero preocupación o rabia porque no tenía experiencia (...) dando examen (...) de manera

virtual con el formulario y teníamos un cierto tiempo para llenar el examen (...) teníamos hasta las ocho y yo envié siete y cincuenta, pero no se pudo enviar (...) se cortaba el sistema (...) esa era la preocupación de que pasa si no envío y así no me va a poder calificar, un poco de resentimiento tenía.” (MP, trabajo social)

La dificultad en la entrega de trabajos en línea escala del sentimiento de preocupación, a la rabia y al resentimiento. Es decir, un escalamiento desde la duda de que ocurrirá en el futuro a causa de la no entrega del trabajo (preocupación), de que el objetivo de avanzar hacia el cumplimiento de la meta de aprobar la materia se encuentra obstaculizado (rabia), hacía sentirse ofendida, sea por la tecnología o por el docente, y no olvidar la ofensa, la cual se activa una y otra vez (resentimiento).

Otro obstáculo de aprendizaje importante es **no contar con suficiente información** por parte de los docentes y auxiliares de las materias y/o las dudas sobre las actividades o trabajos realizados o a realizar. Este obstáculo generó desde sentimientos de curiosidad, confusión, frustración, impotencia hasta enfado entre los estudiantes.

más que todo es mi sentimiento de curiosidad no, por querer digamos a hacerlo de la mejor manera obviamente (DM, deportes)

A veces los auxiliares y docentes no todos te brindan su ayuda, entonces como que haces lo que tú puedes (...) en lo presencial todavía con tus compañeros podías decir esto está malo, esto es así, de esta manera, como que te guiaban, pero ahora tienes que esperar y ver como tú vas a solucionar” (DR, lingüística).

El obstáculo de aprendizaje de no contar con información suficiente no solo despierta sentimientos negativos (frustración, impotencia, enfado), sino también positivos (curiosidad) y sentimientos intermedios (confusión) entre lo positivo y negativo.

Un cuarto obstáculo de aprendizaje es **no lograr las expectativas de aprendizaje**, lo cual genera sentimientos de frustración en los estudiantes. “*Si se siente una frustración (...) no lograr a veces las expectativas que uno mismo se propone (...) y cuando yo me frustro me pongo a llorar, porque siento que no estoy obteniendo*

lo que yo quiero” (AC, educación). La frustración en este caso emerge ante el no logro del deseo o expectativa de aprender.

Finalmente, un quinto obstáculo son las **dificultades de trabajar en grupos** en la modalidad virtual, lo cual genera sentimientos de estrés, frustración y miedo.

el sentimiento (...) sería de estrés y un poco de frustración cuando realizamos (...) en grupo un trabajo, un proyecto. Para el momento de presentar algunos estudiantes (...) no da su tiempo necesario, para la realización del proyecto o si... no estamos en concordancia entre todos los miembros y también es ese miedo de que si estamos haciendo mal o bien (CM, trabajo social)

Los sentimientos de estrés, frustración y miedo afectan en el aprendizaje de los estudiantes debido a que no dedican el tiempo necesario, no se llegan a acuerdos sobre la realización de un trabajo grupal y despierta el miedo de si el trabajo está siendo elaborado de manera correcta.

5. Motivación académica ante los obstáculos de aprendizaje

“cada dificultad te enseña” (MP, trabajo social)

Ante los obstáculos de aprendizaje confrontados, los estudiantes adoptan tres tipos de estrategias de motivación académica para superarlos: actitudinales, de acción y contextuales. La tabla 2 sintetiza las mismas.

Tabla 2

Estrategias de motivación académica para superar obstáculos

Tipo de Estrategia	Estrategia
Actitudinal	1. Dar lo mejor de sí 2. Recordar objetivos de formación: en relación a aprender y en relación al trabajo 3. Pragmatismo: salir rápido de la universidad 4. Recordar logros pasados para superar desafíos presentes 5. Esforzarse: a) por la nota y b) por aprender
De Acción	1. Esforzándose mas 2. Consultando: a) a los/las compañeros(as) y b) a docentes que escuchan y comprenden 3. Investigando en: a) el Internet, b) viendo videos, y c) leyendo libros 4. Conocimiento incremental
Contextual	1. Contexto inmediato motivador del estudiante

Fuente: elaboración propia en base a grupo focal y entrevistas

5.1. Motivación académica actitudinal

Una primera estrategia actitudinal para vencer obstáculos de aprendizaje es ***dar lo mejor de sí para mejorar***:

¿Qué hago para superar mis obstáculos de aprendizaje virtual? sería, [dar] todo lo... mejor de mí (...) La motivación más que

todo sería superar todo eso, porque la verdad sí nos vamos a frustrar y nos vamos a seguir poniendo digamos en ese sentimiento, nunca vamos a poder, digamos superar muchas cosas porque la vida es eso, te tropiezas y tienes que levantarte ¿no? y tienes que mejorar (DM, deportes)

Ante el tropiezo y la frustración, el estudiante opta por levantarse y mejorar, actitud que no solo es aplicable a los obstáculos de aprendizaje, sino al conjunto de la vida.

Otra estrategia motivacional es **visualizar los objetivos de formación** en relación al aprendizaje y a lo profesional-laboral. En relación al aprendizaje, una estudiante afirma: *“En mi caso (...) trató de recordar porque he ingresado, porque estoy en la carrera, que ya falta poco y qué no va a ser en vano todo el tiempo que he estado no, y aprendí bastante”* (MEG, psicología). Ante el obstáculo, la estudiante asume una actitud reflexiva de mirar para atrás y visibilizar porque ingresó a su carrera, el camino ya recorrido (*falta poco*), y el valor del conocimiento adquirido hasta el momento (*aprendí bastante*). En relación a lo profesional-laboral otra estudiante expresa: *“Mi motivación sería cumplir mis metas no y mis objetivos que me he plasmado desde un principio para seguir mi carrera no, para continuar y salir y tener un trabajo a largo plazo”* (CM, trabajo social). A diferencia de la estrategia centrada en el aprendizaje, esta variante focaliza su atención en el futuro resultado de la formación: obtener un trabajo permanente (de largo plazo). Vistas en conjunto estas variantes expresan muy bien dos dimensiones importantes de la formación: adquirir conocimiento para obtener un trabajo futuro en la profesión elegida.

El **pragmatismo** es una tercera estrategia de aprendizaje actitudinal: *“Creo que mi motivación es salir y salir rápido de la universidad y no quedarme. Entonces cuando se me presentan este tipo de obstáculos es como que, ya, como sea, hay que mejorar como sea”* (DR, lingüística). En esta línea otro estudiante plantea: *“de igual forma (...) un motivo para el cual esforzarse y (...) seguir adelante (...) es el de salir, el de hacerlo todo bien y salir más pronto de la universidad,*

no alargar (...) a mayor tiempo la estadía ahí” (SL, música). Esta actitud es expresada tanto por estudiantes de octavo y de segundo semestre, lo cual sugiere que esta actitud pragmática está presente en todos los niveles. Asimismo, llama la atención que, en la visión de la estudiante de semestre superior, la actitud pragmática asume la postura de *“terminar como sea”* en tanto que, en el estudiante de semestre inicial, se manifiesta bajo la forma de *“hay que hacerlo todo bien”*, lo cual parece expresar el realismo de los estudiantes de nivel superior y la ilusión de los estudiantes de primeros semestres. En la descripción de las estrategias motivacionales de acción se describe con cierto detalle cómo se manifiesta en la práctica (actividades) esta actitud pragmática.

Una quinta estrategia de aprendizaje motivacional es **recordar logros pasados para superar desafíos presentes**. Una estudiante de sexto semestre afirma: *“yo siempre me recuerdo y digo, si hasta ahora hemos llegado hasta aquí y hemos podido con cualquiera materia (...) no es el momento para rendirse, (...) esta materia no va a poder conmigo, voy a poder, (...) voy a poner mi esfuerzo y eso (...) influye, mi motivación personal* (AC, educación). Esta estrategia mira al pasado, para encontrar la fortaleza y las destrezas para superar desafíos actuales.

Una sexta estrategia motivacional es el **esfuerzo por avanzar**, por la nota y por el gusto de aprender. Una estudiante de noveno semestre afirma: *“Bueno me motivo, pues tengo que esforzarme y mi objetivo era eso avanzar, porque en este caso ha sido más por la nota, no ha sido por gusto sino para aprobar, pero en otras materias si había el gusto y por querer aprender”* (EC, psicología). Esta experiencia sugiere que las estrategias de los estudiantes para superar obstáculos no son de una sola valencia, sino multidimensionales.

5.2. Motivación académica de acción

A la par de asumir actitudes que los motivan, los estudiantes también adoptan estrategias de acción para superar sus obstáculos de aprendizaje. Una primera estrategia de acción es **esforzarse más**: *“hay materias que te cuestan de verdad, toca poner mucho de uno ahí, esforzarse”* (CM, trabajo social). La estudiante sugiere que, al esfuerzo

general o normal asignado a las materias, hay materias que demandan un esfuerzo adicional.

Otra estrategia de acción es **consultar** con sus compañeros y docentes. Una estudiante de psicología de octavo semestre indica: *“cuando se me presentan obstáculos (...) busco (...) a mis compañeros (...) de semestres pasados (...) Sobre esa base (...) empiezo a avanzar, no me quedo ahí porque luego me desmotiva más y digo (...) tengo que salir (...) vuelvo a buscar más información y trato de mejorar como sea”* (DR, psicología). Las consultas no son sólo a los compañeros del semestre, sino de otros semestres. La cita también sugiere, que la diada motivación-desmotivación están siempre presentes, en una espiral continua. Respecto a las consultas con el docente la misma estudiante afirma: *“a veces también le preguntó al docente, o mis compañeros le preguntan al docente”*. En las consultas a los docentes, la expectativa es que estos sean capaces de escuchar y comprender: *“aplauzo también a los docentes que nos saben colaborar, nos saben escuchar (...) y más que todo nos saben comprender”* (DM, deportes)

Otra estrategia de acción es **investigar** en el Internet, ver videos y leer libros. Un estudiante de segundo semestre afirma que se nivela en los temas *“hablando con los compañeros de la carrera no, el internet y los vídeos no, siguiendo los libros que se nos da, leyéndolos, las cosas que me he saltado, todo eso”* (SL, música). Llama la atención que, a pesar del juicio de algunos docentes, quienes indican que ya los estudiantes de hoy no leen, este estudiante explícitamente indica que relea los materiales asignados, lo cual plantea la interrogante de si este estudiante es la excepción a la regla.

Por último, otra estrategia de acción es la búsqueda de **conocimiento incremental**. *“Y la motivación que yo tengo es que (...) el conocimiento (...) que estaría adquiriendo de cada materia, por ejemplo, las primeras materias no, en el segundo ya van a ser más superiores a esa, la tercera es más superior, entonces me emociona y a aparte voy disfrutando.* (EP, trabajo social). Este testimonio destaca también que, las acciones de aprendizaje de nuevo conocimiento de los

estudiantes están también caracterizadas por el disfrute, el disfrute de aprender lo nuevo y quizás de manera más profunda.

5.3. Motivación académica contextual

Junto a las actitudes y acciones, los estudiantes también adoptan estrategias de motivación contextuales para superar obstáculos de aprendizaje. Entre los participantes, una sola estudiante explícitamente hace referencia a esta dimensión cuando indica lo siguiente:

Creo que antes, al inicio de la pandemia era muy complicado motivarse porque estábamos de bajón tras bajón no. Pero, actualmente yo, sí tengo un bajón, y que estoy ahora en la nueva normalidad de que ya salgo de mi casa y todo eso, creo que es más fácil por el hecho de mi entorno, no, que siempre están ahí para motivarme. (MR, educación)

La estudiante hace referencia a dos niveles del contexto, el social y familiar. En el caso del contexto social identifica dos momentos de la pandemia: un primer momento desmotivador y un segundo momento de la “nueva normalidad” la cual considera como un contexto motivador. Asimismo, el testimonio sugiere que el contexto familiar siempre está allí para motivar. De manera indirecta otros estudiantes hacen mención a un contexto familiar motivador, cuando por ejemplo se refieren al esfuerzo de los padres de adquirir acceso a internet, sea a través de la compra de tarjetas o la instalación de Wifi domiciliario.

Discusión

A continuación, realizamos un análisis y discusión crítica de nuestros hallazgos en tres niveles, micro, meso y macro, siguiendo la propuesta de la “*escalera del discurso*” de Alvesson & Kärreman, (2000, p. 1139) a través del cual el análisis se mueve del *discurso* al *Discurso*. Comenzando por el nivel micro-discursivo de “*leer la historia como un texto*” (2000, p. 1143), luego moverse al nivel meso discursivo “*buscar por temas un poco más generales*” (2000b, p. 1143) y finalmente a un nivel mega-discursivo de leer esta historia como expresión de temas societales más generales (2000, p. 1144). Siguiendo

esta lógica, a nivel micro discutimos los resultados sobre la motivación académica, a nivel meso, la motivación académica como expresión de procesos de adaptación y a nivel macro se vincula la motivación académica y adaptación al empoderamiento y “*la voluntad de aprender*” (Barnett, 2007). Esta sección finaliza con una identificación de las limitaciones de este estudio y una discusión de las implicaciones de los resultados para futuras investigaciones y la práctica educativa.

Hallazgos principales: Nivel micro

Esta parte sintetiza los hallazgos centrales del presente estudio enfatizando: la multidimensionalidad de la percepción de la educación virtual, la motivación y desmotivación académica, los obstáculos de aprendizaje, las estrategias de motivación académica antes los obstáculos de aprendizaje, y el modelo inicial para el estudio de la motivación académica.

1. *Multidimensionalidad de la educación virtual en un contexto de apertura en pandemia*

En el contexto de la universidad pública en el cual se realizó este estudio en Bolivia, la educación superior virtual, o la educación mediada por la tecnología, tiene su historia que se remonta a inicios del siglo XXI. Por alrededor de dos décadas la educación virtual constituyó sólo un complemento a la educación presencial. Con la pandemia del COVID-19 y el distanciamiento social impuesto para evitar contagios, la educación virtual asume una connotación distinta: una modalidad educativa obligatoria y total que, como en otros contextos, “*planteó retos a docentes y estudiantes en todas las etapas educativas*” (Sanchez-Bolivar, et al., 2022).

Los estudiantes participantes de este estudio perciben **posibilidades** en la educación superior virtual tales como el ahorro de tiempo, la multiactividad, la autonomía, y el aprendizaje autodidacta, y **limitaciones** tales como su carácter sorpresivo, la falta de experiencia

de los docentes y estudiantes con esta modalidad de estudio, la poca seguridad, el trabajo solitario, y una docencia ausente. Algunos añoran la interactividad “*cara a cara*” y el escuchar y ser escuchados de la modalidad de educación presencial.

Es importante precisar que esta doble percepción, posibilidad-limitación, de la educación virtual corresponde a un segundo momento de la pandemia, caracterizado por una mayor apertura o equilibrio entre distanciamiento y cercanía social. Estas percepciones muy probablemente pudieron ser otras, con mayor énfasis en las limitaciones, si las mismas se recogían en el momento más duro de inicios de la pandemia caracterizado por el encierro y distanciamiento total.

2. *Motivación y desmotivación académica*

Este estudio sugiere la necesidad de abordar la motivación académica de manera relacional: motivación-desmotivación. La motivación de los estudiantes en la educación virtual tiene dimensiones **extrínsecas**, vinculadas principalmente a la interrelación con el docente y los otros estudiantes, y dimensiones **intrínsecas**, vinculadas a los objetivos propios de aprendizaje y actividades de los estudiantes. En la relación con los docentes, los estudiantes distinguen entre docentes motivadores y tradicionales, los primeros con características dinámicas, interactivas, participativas, y autodidactas, y los segundos que solo asignan trabajos y lecturas y evalúan sin realmente comprometerse con el aprendizaje y la situación de los estudiantes. La motivación **intrínseca** de los estudiantes está vinculada con el interés de 1) aprender aplicaciones tecnológicas y contenidos de las materias y 2) la realización personal y profesional. Por su lado, la desmotivación de los estudiantes se vincula principalmente con el trabajo docente, la falta de interacción con el medio en el proceso de aprendizaje, la ausencia de prácticas, las limitaciones tecnológicas y de conectividad, los trabajos grupales y las actividades en las clases virtuales.

Metodológicamente, la ventaja de abordar la motivación académica en la educación virtual de manera relacional, motivación-desmotivación, es que permite al investigador acercarse dos veces al mismo fenómeno, desde la *presencia* y desde la *ausencia* y en el

proceso identificar factores que inciden en la motivación académica que de otro modo permanecen no evidentes. En este estudio, la atención en la motivación permite identificar los factores vinculados a los actores involucrados en el proceso educativo virtual, docentes y estudiantes, pero no así los factores vinculados con el contexto de aprendizaje de los estudiantes. El abordaje de la motivación desde su ausencia, la desmotivación, proporciona indicios importantes para identificar factores vinculados a la interacción con el medio, las actividades de clase y la falta de prácticas y las limitaciones tecnológicas y de conectividad, entradas importantes para comprender el contexto de los estudiantes. Por ejemplo, las limitaciones tecnológicas y de conectividad sugieren indicios de las limitaciones materiales con las cuales los estudiantes confrontan las diferentes etapas de la educación virtual. Asimismo, la desmotivación en las actividades de clase sugiere indicios sobre el contexto del aula virtual en el cual se desarrolla su aprendizaje.

3. Obstáculos de aprendizaje y emociones en la educación virtual

El abordaje de la motivación académica desde la desmotivación permitió visibilizar el hecho de que la educación superior virtual en el caso estudiado se desarrolla en medio de obstáculos de aprendizaje, tales como la mala conexión a internet, la falta de experiencia con esta modalidad educativa, la insuficiente información de docentes y auxiliares sobre las actividades a desarrollar, el no logro de expectativas de aprendizaje propuestos, y las dificultades de interacción con sus compañeros en los trabajos en grupos. Asimismo, que estos obstáculos de aprendizaje en la educación virtual generan diversidad de sentimientos negativos como enojo, preocupación, rabia, resentimiento, frustración, estrés, impotencia, enfado, confusión y miedo y en menor medida sentimientos positivos como la curiosidad.

Otro hallazgo significativo de este estudio es que proporciona indicios para comprender la relación entre motivación académica y

emociones. Al concebir la motivación de manera relacional, motivación-desmotivación, sugiere de manera inicial la hipótesis de que la motivación académica está vinculada a emociones positivas y la desmotivación académica con emociones negativas. Aunque en este último caso, la desmotivación también condujo al surgimiento de emociones positivas como la curiosidad.

Desde la perspectiva de la desmotivación de los estudiantes de este estudio, la educación virtual obligada por la pandemia, configuró un escenario educativo limitante, con múltiples obstáculos al aprendizaje, que generó sentimientos principalmente negativos. Ante este escenario adverso, ¿a qué estrategias apelaron los estudiantes para superar las mismas?

4. Estrategias de motivación académica ante los obstáculos de aprendizaje

Este estudio evidencia que las *actitudes*, *acciones* y el *contexto* juegan un rol central en la superación de los obstáculos de aprendizaje y constituyen la base de las estrategias de aprendizaje motivacionales. **Actitudes** tales como dar lo mejor de sí, recordar los objetivos de formación en relación a aprender y en relación al trabajo, la visión pragmática de salir rápido de la universidad, recordar logros pasados para superar desafíos presentes. El asumir **acciones** tales como esforzarse más, consultar con los compañeros de estudio, investigar en el internet, y la búsqueda incremental del conocimiento. Finalmente, destacan el rol central de un **contexto** social y familiar motivador-desmotivador en el aprendizaje del estudiante.

Estudios previos realizados sobre la educación virtual, en tiempos previos al contexto de pandemia (Rizkallah & Seitz, 2017, Maquilon Sanchez et al. 2011) sugieren la importancia de la motivación académica en la retención de los estudiantes en la educación superior, el involucramiento activo en sus procesos de aprendizaje y en el logro de mejores resultados en sus procesos formativos. Los hallazgos de nuestro estudio sugieren que a pesar de los obstáculos de aprendizaje y los sentimientos principalmente negativos asociados a ellos que desmotivan académicamente a los estudiantes, se observa que los mismos movilizan estrategias de motivación actitudinales, de acción y

de contexto para superarlos y motivarse. Estas estrategias contribuyen a la permanencia y el involucramiento activo de los estudiantes en la educación virtual y su proceso formativo. Por el diseño de este estudio, no se determinó si en el caso presente la motivación académica contribuye al logro de mejores resultados.

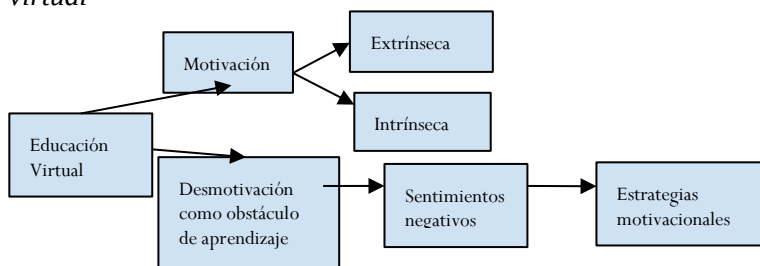
Los resultados de este estudio también plantean el desafío de re-conceptualizar nuestra comprensión de las estrategias de aprendizaje motivacionales. En la literatura, existen múltiples definiciones de estrategias de aprendizaje. Díaz-Barriga y Hernández (2007) las definen como *“**procedimientos** o secuencias de **acciones** conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, que se convierten en hábitos para quien se instruye, cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas tanto en el ámbito académico como fuera de él”* (citado en León et al. 2014, p. 124, énfasis añadido). Por su parte Suarez y Fernández (2005) definen las estrategias de aprendizaje motivacionales, como *“**procedimientos** que los estudiantes utilizan durante su proceso de aprendizaje para incidir y gestionar su propia motivación y afectividad”* (p. 116). En ambas definiciones, las actividades son un elemento constitutivo central en la definición de las estrategias de aprendizaje. Los resultados de nuestro estudio evidencian el rol central, no solo de las actividades, sino también de las actitudes y el contexto en las estrategias de aprendizaje y la motivación académica de los estudiantes. Lo cual sugiere, que una definición de las estrategias de aprendizaje y la motivación académica, en clave local, debería incluir también las actitudes y el contexto y no solo las operaciones y/o actividades. En todo caso, más allá de este desafío conceptual, las estrategias motivacionales identificadas en este estudio son importantes factores en la superación de los obstáculos de aprendizaje a la hora de plantear propuestas para mejorar o fortalecer la motivación académica en la institución donde se hizo el estudio.

5. *Modelo interpretativo inicial*

Finalmente, otro hallazgo significativo de este estudio es que la puesta en relación de las diferentes dimensiones descritas en el mismo, sugieren un modelo interpretativo inicial para comprender el proceso de motivación-desmotivación en el contexto estudiado: una universidad pública en Bolivia.

Figura 6

Modelo de comprensión de la motivación en la educación superior virtual



Fuente: Elaboración propia

La educación superior virtual obligada por la pandemia genera situaciones de aprendizaje (procesos y resultados) que motivan y/o desmotivan a los estudiantes. La motivación es externa (surgida de la relación con sus docentes y otros estudiantes) o interna a la experiencia de aprendizaje del estudiante. Por su lado, la desmotivación es resultado de obstáculos de aprendizaje que genera en el estudiante emociones principalmente negativas. Para superar los obstáculos de aprendizaje y las emociones negativas vinculadas a ellas, los estudiantes movilizan estrategias de aprendizaje motivacionales actitudinales, de acción y contextuales.

Este modelo sugiere que la motivación puede ser comprendida en sus dos valencias: la motivación propiamente dicha y la desmotivación, ambas con aspectos intrínsecos y extrínsecos. Que la dialéctica motivación-desmotivación genera sentimientos positivos y

negativos, que conducen a los sujetos educativos (estudiantes) a actuar sobre ellos con el propósito de aprender y solucionar problemas académicos y no académicos y gestionar sus emociones.

Adaptación y empoderamiento estudiantil: Dimensiones meso y macro

A continuación, vinculamos los hallazgos de este estudio a los tres aspectos del argumento propuesto: 1) quiebre y reconfiguración en los procesos de enseñanza-aprendizaje, 2) adaptación del aprendizaje a la educación virtual y 3) agencia, empoderamiento y la voluntad de aprender del estudiante, con el propósito de explorar las dimensiones meso y macro de este estudio de caso.

1 Quiebre y reconfiguración de los procesos de enseñanza-aprendizaje

La pandemia del coronavirus (2020-2021) en la educación superior fue un evento *glonalocal* (global, nacional y local) inédito que puso un alto a la actividad presencial y obligó a asumir la tarea educativa de manera totalmente virtual, a través de la mediación tecnológica. Este paso inesperado de lo presencial a lo virtual representó un quiebre y reconfiguración de los procesos de enseñanza-aprendizaje y plantea múltiples desafíos a las instituciones de educación superior y los actores educativos en diferentes niveles. En el plano de las actividades de enseñanza-aprendizaje surgieron desafíos vinculados a la adaptación, motivación, disponibilidad de y acceso a recursos tecnológicos de los docentes y los estudiantes. Un estudio previo realizado por el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes (Galindo, et al., 2021) sobre las percepciones y experiencias docentes del tránsito de la educación presencial a la virtual sugiere que para los docentes este paso implicó un quiebre y redefinición de su práctica docente capturado en el testimonio de un docente que dio origen al título del libro “*Se acabó, tuve que rehacer todo*”. La experiencia de los participantes de

este estudio focalizado en la motivación académica sugiere que para los estudiantes el paso de la educación presencial a la educación virtual tuvo también un carácter sorpresivo, de “golpe” como lo sugiere uno de los testimonios, y que también implicó un quiebre en las formas de aprendizaje que los obligó a asumir mayor responsabilidad y protagonismo en su proceso de aprendizaje (autonomía y auto-aprendizaje), responsabilidad y protagonismos que en la educación presencial estaba más centrada en el docente. Asimismo, el paso de lo presencial a lo virtual planteó el desafío de adaptarse a este nuevo escenario educativo, aspecto al cual volcamos nuestra atención en la siguiente sección.

2. Adaptación del aprendizaje estudiantil a la educación virtual

Un segundo aspecto de nuestro argumento es que las estrategias de motivación académica identificadas en este trabajo son una expresión del proceso de adaptación del aprendizaje a la educación virtual.

Piaget y Nuttin (1970) definen la adaptación “*como un proceso bilateral: la adaptación del organismo al medio y la del medio al organismo*” (p.129), que ocurre a través de dos subprocesos, la comprensión de nuevas situaciones e información con esquemas mentales preexistentes (*asimilación*) y el reacomodo de esquemas mentales de las personas a nuevas situaciones y la nueva información (*acomodación*). Ante el nuevo escenario educativo de la educación virtual, los estudiantes asimilaron lo nuevo en sus esquemas mentales previos y al mismo tiempo acomodaron sus esquemas mentales a nuevas situaciones. Afirmaciones tales como “*no dejar sus sueños de ser alguien en la vida*” o “*recordar logros pasados para superar desafíos presentes*” expresan un proceso de adaptación asimilativo, de incorporar la novedad de la educación virtual en sus marcos interpretativos previos, pues el sueño de ser alguien en la vida, o superar desafíos presentes son actitudes que motivaban también a los estudiantes en un contexto de educación presencial. Por otro lado, afirmaciones de que lo que más los motivaba en la educación virtual era el “*aprender herramientas y aplicaciones tecnológicas*” o “*aprender más de la virtualidad*”, son una clara expresión del proceso de

reacomodo de esquemas mentales previos a la nueva situación. En la educación presencial los esquemas mentales estudiantiles estaban más orientados al aprendizaje de contenidos y con la educación virtual, los mismos reorientan su aprendizaje hacia el manejo de herramientas de aprendizaje. Asimismo, el carácter sorpresivo, falta de experiencia de los docentes y estudiantes con esta modalidad de estudio, trabajo solitario, falta de seguridad y una docencia ausente son expresiones de un proceso de adaptación como *acomodación*, de reacomodo de sus esquemas mentales a esta nueva situación y a nueva información.

3. Agencia, empoderamiento y la voluntad de aprender del estudiante

Finalmente, un tercer aspecto de nuestro argumento es que la motivación académica y el proceso de adaptación experimentado por los estudiantes son expresión de tres grandes procesos socioeducativos: la agencia, el empoderamiento y la *voluntad de aprender* de los estudiantes. Giddens (1986) define *agencia* como la capacidad reflexiva de las personas de “*entender lo que hacen mientras lo hacen*” (p. xii) de manera discursiva y en su *conciencia práctica rutinizada* (tácita, no discursiva). Worrel y Remer (1992) definen empoderamiento como “*encontrar el poder propio de uno, desarrollando una mayor autoestima, valorándose uno mismo*” (citado en Niemi, 2002, p. 8). Además, “*implica que una persona también gestiona sus circunstancias y tiene la habilidad de participar en y de influenciar una comunidad social*” (2002, p. 8). Barnett (2006) define la “*voluntad de aprender*” como el deseo ontológico profundo que mueve a las personas a aprender a pesar de situaciones adversas e inciertas.

Para el caso que nos concierne, el *empoderamiento* es entendido como el proceso a través del cual los estudiantes desarrollan confianza en sus capacidades, potencialidades y acciones para incidir positivamente en su proceso educativo. Las posibilidades como el ahorro de tiempo, la multiactividad, la autonomía, y el aprendizaje

autodidacta de la educación virtual, son indicios de *auto-empoderamiento* de los estudiantes, de desarrollar confianza en sus capacidades para incidir positivamente en su proceso de aprendizaje y de retomar cierto control de sus vidas en relación a los ritmos institucionales universitarios. Estas percepciones también sugieren un proceso de *adaptación* a este escenario educativo incierto, aunque sin precisar su carácter de asimilación o acomodación. Asimismo, las características de un estudiante intrínsecamente motivado, autodidacta, investigador, lector y participativo, expresan claramente la agencia de los estudiantes de tomar responsabilidad por su propio aprendizaje. Finalmente, con un toque un tanto filosófico planteo la pregunta ¿que impulsó a los estudiantes a aprender en un contexto incierto como el de la pandemia? Haciéndome eco de Barnett (2006), sugiero que fue y es la *voluntad de aprender* lo que mantuvo a los estudiantes a continuar aprendiendo en un contexto adverso de pandemia. Y que esta voluntad está intrínsecamente ligada a su proceso de ser y volverse personas, voluntad que no está sólo ligada a cuestiones de saber (epistemológicas), sino fundamentalmente ontológicas, vinculadas con una manera de ser y de estar en un mundo cada vez más incierto.

Conclusión

Focalizamos este estudio exploratorio en la identificación de las estrategias motivacionales de aprendizaje de los estudiantes en la educación superior virtual en una universidad pública de Bolivia en el contexto de pandemia y post pandemia, haciendo uso de datos cualitativos. Los hallazgos proporcionan indicios sobre: 1) la dialéctica motivación/desmotivación de los estudiantes, 2) los obstáculos de aprendizaje en la educación virtual, las emociones, principalmente negativas, que estos obstáculos provocan en los estudiantes y las estrategias actitudinales, de acción y contextuales para superar los mismos y 3) se plantea un modelo interpretativo inicial para el estudio de la dialéctica motivación-desmotivación académica en el contexto de la universidad pública boliviana, el cual podría servir como punto de partida para estudios posteriores sobre las estrategias de aprendizaje motivacionales.

En el contexto de la universidad pública boliviana, este es uno de los primeros estudios que focaliza atención en las dimensiones motivacionales y emotivas del aprendizaje de los estudiantes en la educación superior virtual en tiempos de pandemia. Sin embargo, tiene varias limitaciones, de las cuales destaco las siguientes. Primero, si bien la interpretación de los datos proporciona una imagen inicial de la motivación académica de los estudiantes en la educación superior virtual en el contexto universitario local, es necesario ampliar la muestra de percepciones y experiencias para profundizar en la comprensión de este tema. Segundo, este estudio identifica algunas dimensiones de la motivación académica de los estudiantes en la educación superior virtual, sin embargo, en la interpretación no se establecen vínculos de la motivación académica con aspectos contextuales tales como la interacción en el aula, la familia, la institución educativa y la pandemia y post pandemia. Finalmente, este estudio explora la motivación y estrategias de aprendizaje motivacionales de los estudiantes del área de las humanidades y surge la interrogante sobre la motivación y estrategias de aprendizaje motivacionales movilizadas por los estudiantes de otras áreas de estudios.

No obstante, las limitaciones señaladas, este artículo proporciona indicios iniciales para comprender la motivación académica en la educación superior virtual desde la perspectiva y experiencia de los estudiantes que podrían ser de utilidad a estudiantes, docentes y la universidad en la que se realizó este estudio. A los estudiantes brindándoles un espejo que refleja en parte las estrategias motivacionales de su experiencia de aprendizaje en la educación superior virtual. A los docentes brindando algunas pistas para reflexionar sobre la experiencia de educación virtual de los estudiantes cuyos procesos de aprendizaje acompañan, en perspectiva de mejorar su práctica docente en el ámbito virtual. Y a la institución, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, brindando ideas para plantear lineamientos institucionales para comprender y mejorar la motivación

y el aprendizaje de los estudiantes en un contexto virtual, o en escenarios que combinan la educación presencial y virtual.

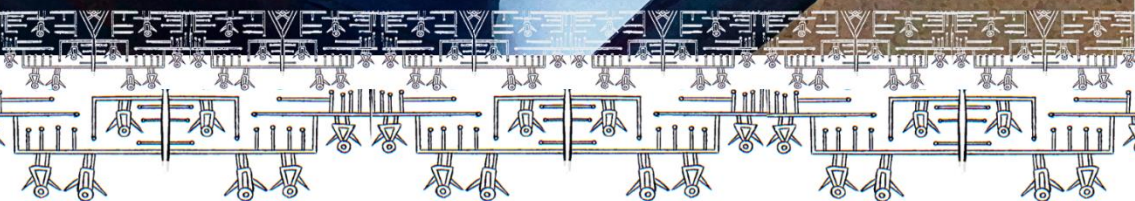
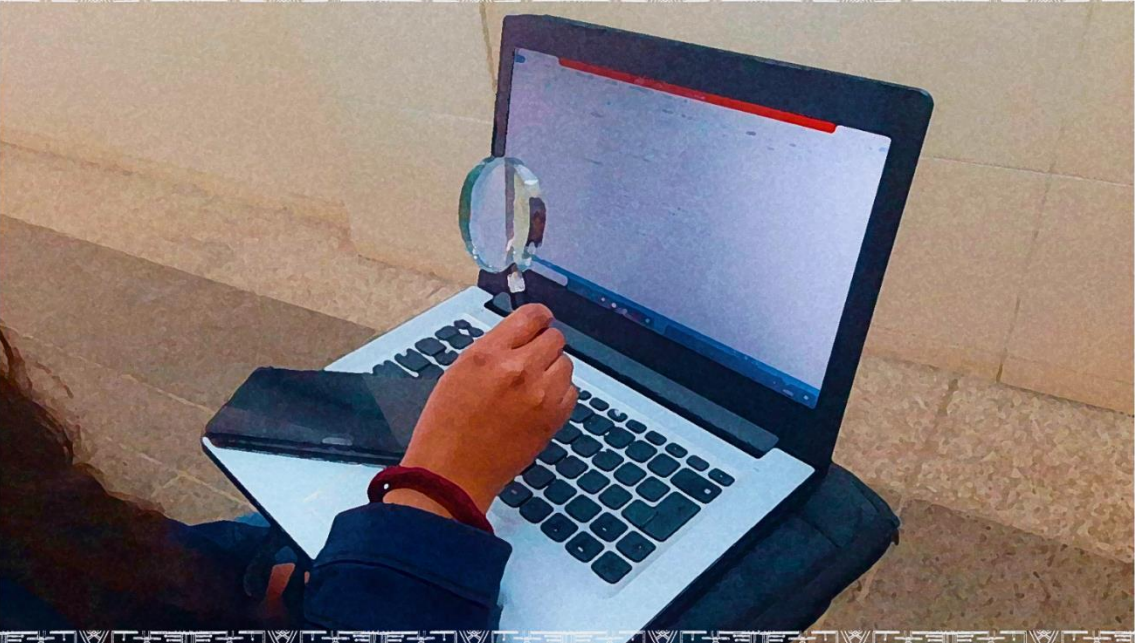
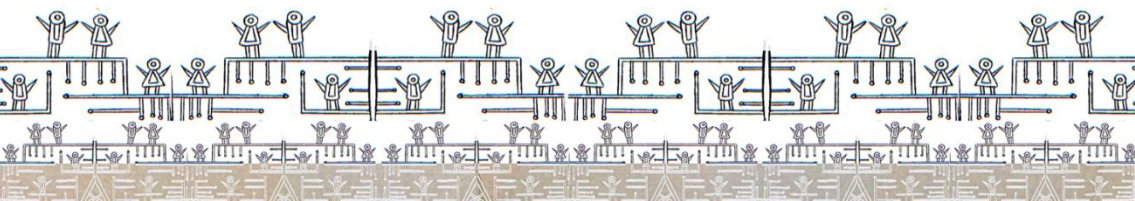
Referencias

- Castro-Pérez, M. y Morales-Ramírez, M.E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Alvesson, M., & Karreman, D. (2000). Varieties of discourse: On the study of organizations through discourse analysis. *Human Relations*, 53(9), 1125-1149.
- Barnett, R. (2007). *A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. McGraw Hill.
- Barry, D., Carrol, B. & Hansen, H. (2006). To text or context? Endotextual, exotextual and multi-textual approaches to narrative and discursive organizational studies. *Organization Studies*, 27, 1091-1110.
- Carretero Valdez, S. V. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes para el desarrollo de trabajos de investigación de campo, desde la modalidad virtual de la educación superior. *Subversiones. Revista de Investigación*, 6, 113-150.
- Díaz-Barriga A., Frida. y Hernández R., Gerardo (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista* (2ª Ed). Mc Graw Hill.
- Galindo, J. F., Arratia, M., Limachi, V., & Plaza, P. (2021). *Se acabó tuve que rehacer todo. Percepciones de la educación virtual de los docentes*. Kipus.
- Gambo Afcha, P. (2020). Evaluación de estrategias de aprendizaje y de percepción de la modalidad virtual en estudiantes de las carreras de la Facultad de Humanidades de la UMSS. *Subversiones. Revista de Investigación*, 6, 151-172.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Polity Press.
- León Urquijo, A. P, Risco del Valle, E., & Alarcon Salvo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de Educación Superior* [online], 43(172), 123-144.

- Limachi Pérez, V. & Sosa Céspedes, M. (2020). El virus en la educación superior virtual: transiciones tecno-didácticas en tiempos del Covid-19. *Subversiones. Revista de Investigación*, 6, 71-96.
- Maquilón Sánchez, J. & Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 81-100.
- Muñoz-Vidal, Fabián Andrés, & Beltrán-Véliz, Juan Carlos. (2021). Motivation for learning, a fundamental aspect for the comprehensive training of health sciences students amid the COVID-19 pandemic. *Revista de la Facultad de Medicina*, 69(1), 701. Epub 17 de mayo de 2021.<https://doi.org/10.15446/revfacmed.v69n1.94143>
- Niemi, H. (2002). Empowering learners in the virtual university. En *Theoretical understandings for learning in the virtual university* (pp. 1-35). Research Centre for Vocational Education and Training.
- Pasion, R., Dias-Oliveira, E., Camacho, A., Morais, C., & Campos Franco, R. (2021). Impact of COVID-19 on undergraduate business students: a longitudinal study on academic motivation, engagement and attachment to university. *Accounting Research Journal*, 34(2), 246-257. <https://doi.org/10.1108/ARJ-09-2020-0286>
- Peñafiel Rodríguez, W. (2020). Artículo Editorial Los cambios en los procesos educativos en tiempos de pandemia. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 20(20), 13-16. Recuperado en 28 de junio de 2023, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2020000200002&lng=es&tlng=es.
- Piaget, J & Nuttin, J. (1990). *Los procesos de adaptación*. Ed. Prometeo.

- Rizkallah, E. & Seitz, V. (2017). Understand student motivation: A key to retention in higher education. *Scientific Annals of Economics and Business*, 64(1), 45-57. DOI: 10.1515/saeb-2017-0004
- Ruiz Andia, R., Fernández Daza, V. M., & Escalera, J. (2022). Perfil de los estudiantes de UNIVALLE en tiempos de COVID-19. *Revista Compás Empresarial*, 13(34), 70-89. <https://doi.org/10.52428/20758960.v13i34.215>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., Vázquez, L.M. (2022). Motivation of university students in educational sciences according to gender, religious culture, and social skills during the COVID-19 pandemic. *Educar*, 58(1), 205-220.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Suárez, J. M. & Fernández, A. P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21(1), 116-128.

Estrategias de Búsqueda y Selección de Información en la Modalidad Virtual en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



Andrés Giovanni Silva Terán



Capítulo 4

Estrategias de Búsqueda y Selección de Información en la Modalidad Virtual en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10083693>

Andrés Giovanni Silva Terán

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue recoger testimonios de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) para identificar y describir la dinamización de los aprendizajes relacionados a las estrategias para la búsqueda y selección de información, a partir de la virtualización de las clases por las circunstancias de la pandemia del COVID-19, las vicisitudes por las que atravesaron con el cambio de las clases presenciales a las virtuales. Este cambio de modalidad representó un giro en la forma de pensar de lo que hasta entonces se entendía por virtualidad: de una herramienta para la búsqueda de información complementaria a la suministrada en aula o para el entretenimiento en el uso de las redes sociales se pasó a una dependencia de la misma. La realidad de este tránsito muestra limitaciones tecnológicas institucionales en su oferta educativa a los estudiantes para encarar la virtualización con facilidad acorde a sus expectativas. Esta realidad adversa ha tenido una incidencia en los procesos de aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes de la FHCE. El cambio de modalidad evidencia la existencia de una marcada “brecha tecnológica” entendida como la diferencia en el acceso y conocimiento de uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Palabras clave: virtualización, pandemia, modalidad, transformación digital, brecha tecnológica.

Introducción

Partiendo de una comprensión de una estrategia de búsqueda de información, como un recurso derivado de una evaluación metacognitiva ante la necesidad de obtener información de la gran cantidad existente en el universo digital, que además está en constante variación y aumento (García Pérez, et al., s.f.), en este artículo se reportan las vivencias, apreciaciones y experiencias de estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación sobre sus estrategias de búsqueda y selección de información en la modalidad virtual.

En la actualidad existe una enorme cantidad de información disponible en la red, que plantea la tarea compleja de seleccionar la misma para obtener información adecuada. Hernández Serrano y Fuentes Agustí (2011) consideran “la capacidad de acceder, seleccionar y administrar datos relevantes, como una competencia educativa clave, que permita a las personas un uso apropiado de las tecnologías digitales de la información para acceder, juzgar, acumular, elaborar, y distribuir información” (p. 53). Al respecto Hofer (2004), señala: “La búsqueda de información online, es definida como un proceso complejo que conlleva una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas” (citado en Oskanal, et al. 2021, p. 164)

Para este propósito, Hernández Serrano y Fuentes Agustí (2011) plantean ocho etapas integradas de búsqueda para aprovechar la pluralidad de la información digital abundante: 1) formulación de la demanda, 2) elección de la fuente de información, 3) acceso a la información, 4) selección de la información, 5) evaluación de la información encontrada, 6) planificación del uso de la información en correspondencia a aspectos éticos, 7) procesamiento de la información y 8) habilidades relacionadas con el aprendizaje permanente (p. 57).

A través de la integración de estas etapas las personas configuran estrategias para la búsqueda de información digital y resolución de un problema. Y el uso efectivo de estas estrategias “permiten acceso a información precisa y útil, y poder analizarla y

manejarla en correspondencia al conocimiento que se tenga de ella” (Ozkanal, et al. 2020, p. 164).

Antecedentes

La incorporación de las tecnologías digitales ha acelerado las formas de comunicación entre los individuos, eliminando la percepción de la distancia en tiempo y espacio que han cambiado nuestra forma de vida, de pensar, de aprender, etc. (Figueroa & Cordero, 2012, p. 2). Con ello se ha entrado en un proceso de digitalización de la vida, en la que “nuestra existencia está siendo transferida por entero al mundo digital” (Dessal, 2021, p. 23).

Las tecnologías digitales vinculan a los individuos con una sensación de libertad ilimitada. Por la cantidad de información disponible existe una sensación de disposición infinita, una sobreabundancia que en ocasiones provoca el hastío en los individuos. Existe, como expresa Byun Chul Han (2014) “un síndrome de la fatiga por exceso de información” (p. 87). Con la evolución tecnológica, las sociedades se constituyen como digitales.

En el proceso de transferencia al mundo digital, no solo han evolucionado las formas de comunicación entre los individuos y las herramientas para la búsqueda de información, sino también las formas o medios para su almacenamiento y su distribución. Es probable que una gran parte de la información acumulada por la humanidad hasta el presente, se haya transferido al mundo digital, conformándose bases de datos y servidores que administran y suministran dicha información. Estos instrumentos para la administración de la información son herramientas indispensables para la dinamización de la vida, de la educación y del conocimiento en particular, mucho más ahora considerando los cambios que ha supuesto la pandemia. Estas bases de datos y servidores se concentran en los países con mayor desarrollo tecnológico, como infieren Bekerman y Cresta (2020) “los estados más poderosos del mundo no tienen su poder en la cantidad de información que acumulan a través de las bases de datos, sino a través del uso estratégico de ésta” (p.1). Sin embargo, los beneficios de la sociedad digital son posibles en países que producen estas tecnologías digitales, ampliando la “brecha tecnológica” con países que no producen estas

tecnologías, configurando también una forma de hegemonía por el control que se ejerce sobre la información.

La evolución de las tecnologías digitales ha inducido a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación a través del internet (Wifi), una computadora personal, un teléfono celular y múltiples aplicaciones para el procesamiento de datos. Sin embargo, la inclusión de estos recursos en el contexto boliviano está escasamente en correspondencia a una perspectiva académica, y más en una dinámica de solución de un problema: evitar una desactualización en los procesos académicos. Y estos recursos han sido incorporados como una suerte de iniciativa individual.

La incorporación de las tecnologías digitales a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no está establecida por políticas tecnológicas del Estado o las universidades. Las instituciones educativas y de educación superior no ofrecen condiciones tecnológicas favorables, por ejemplo “infraestructura de conectividad” (Brecha Digital, s.f.) para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje,”

Esta inconsistencia pone en evidencia que en nuestro contexto el uso de los recursos tecnológicos es limitado. La evolución tecnológica digital actual no es utilizada en su real dimensión en las universidades bolivianas, ya que para su aplicación eficaz y apropiada al proceso enseñanza aprendizaje, tanto docentes como estudiantes precisan de una capacitación en las habilidades tecnológicas. Por otro lado, tampoco existe un nivel homogéneo de alfabetización tecnológica digital, al contrario, los problemas de acceso, utilización y apropiación de la tecnología digital quedan expuestos con la incorporación de las TIC. Esta insuficiencia tiene una incidencia en la búsqueda y selección de información a nivel universitario superior y no se corresponde con el contexto tecnológico digital actual.

A consecuencia de la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestro contexto universitario, el uso de Internet se constituyó en el recurso prioritario. En la actualidad la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje dependen de

Internet en un gran porcentaje, independientemente de la realidad boliviana que posee un Internet limitado por el estrecho ancho de banda disponible, así como por el alto costo del servicio, comparado con otros países. Actualmente el Internet dinamiza el proceso enseñanza aprendizaje, y la búsqueda, actualización e intercambio de información.

Para los estudiantes universitarios de la UMSS, el uso de dispositivos digitales ha significado oportunidades, como señalan los mismos estudiantes *“yo no tenía conocimiento de varias cosas que se podrían hacer desde el celular”* (Grupo Focal, 2021). Pero a la vez, ha exhibido las desigualdades de conectividad y de acceso a equipos. De modo que la incorporación de las TIC al proceso enseñanza aprendizaje puso de manifiesto, la *“brecha tecnológica digital”*, entre los propios estudiantes universitarios de universidades públicas y de universidades privadas, probablemente mucho mayor en comparación con los de países vecinos.

Como observa Camacho (2006), la *“brecha digital”* es proporcional a la *“brecha social”*. Las diferencias de acceso tecnológico son producidas por diferencias *“económicas, políticas, sociales, culturales y de género.”* (p. 5). La desigualdad en el acceso a las tecnologías es una causa para la generación de nuevas *“asimetrías”* a nivel social en escala mundial, regional y local. Estas asimetrías se evidencian no solo a nivel de infraestructura y *“conectividad”*, sino también en relación a las limitadas capacidades de uso y apropiación de los individuos que no aprovechan el beneficio común de las TIC como grupos sociales y herramientas para la transformación de la realidad.

En el contexto universitario bajo estudio, las asimetrías generadas por las desigualdades en el acceso a las tecnologías digitales se pusieron en mayor evidencia una vez que se determinó el cambio de modalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de lo presencial a lo virtual, a causa del estado de alarma declarado en marzo de 2020 por la pandemia a nivel mundial del COVID-19. La universidad puso a disposición su infraestructura tecnológica en las condiciones en las que se encontraba, es decir, desproporcional a la demanda de la situación, dejando a la iniciativa individual *“docente – estudiantil”* las condiciones de acceso y uso de las herramientas indispensables para la dinamización del aula virtual. Por otro lado, no se consideraron *“las capacidades*

digitales” de los directos involucrados en el proceso; por ejemplo, en el caso de docentes, el cambio de lo presencial a lo virtual, para algunos significó la “primera experiencia con la educación virtual” (Lloyd, 2020, p.119).

Un aspecto central del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula virtual es la búsqueda y selección de información utilizando el internet para acceder a bases de datos administrados por los grandes servidores digitales redes virtuales académicas o científicas articuladas en torno a las universidades o a grupos de interés temáticos, a bibliotecas virtuales. El acceso a estos espacios virtuales es limitado porque en algunos casos, está condicionado a ubicaciones geográficas, en otros, a apertura de cuentas en páginas virtuales con la correspondiente cancelación de derechos por descarga, por último, a derechos de autor, etc.

Problema

Para los estudiantes de la FHCE, el cambio de la modalidad presencial a la virtual se ha dado en medio de limitaciones de “infraestructura de conectividad”, falta de “habilidades o competencias digitales” para el manejo de las tecnologías digitales o la insuficiencia en las herramientas para las redes de información, imprescindibles para una incorporación al mundo digital. Estas situaciones, han propiciado que los estudiantes de la FHCE no encuentren facilidades para articular estrategias para la búsqueda de información en beneficio de su formación académica.

Objetivos de Investigación

- Identificar y describir las estrategias de búsqueda y selección de información de los estudiantes de la FHCE en entornos virtuales.
- Identificar las condiciones de acceso a la información en entornos virtuales.

- Describir la incidencia en el desempeño académico de los estudiantes de la FHCE del uso de diferentes estrategias de búsqueda de información en entornos virtuales.

Metodología

Los datos que sustentan esta investigación fueron recogidos a través de un grupo focal y entrevistas. El primero para valorar las experiencias de los participantes sobre búsqueda y selección de información, y el segundo para profundizar en algunos temas. El grupo focal estuvo conformado por estudiantes de las carreras de Psicología, Trabajo Social, Comunicación y de la Carrera de Música de la FHCE, participaron cuatro estudiantes, dos hombres y dos mujeres, de diferentes semestres; para su aplicación se adoptó la “muestra intencional” o de conveniencia con el estudio. Se priorizaron algunos criterios: edad, género, semestre, lugar de origen y dependencia familiar. Las preguntas guía fueron las siguientes.

1. ¿Qué piensan sobre las condiciones para la búsqueda y selección de información en la modalidad virtual?
2. ¿El acceso a Internet, les es favorable para la búsqueda y selección de información? ¿La información seleccionada contiene lo que los estudiantes precisan?
3. ¿Hay mucha información? ¿Basura? ¿Concreta?
4. ¿Utilizan estrategias como palabras clave para alcanzar una información más precisa o más directa?
5. ¿La información que precisan, está disponible en internet?
6. ¿Qué opinan acerca de si los estudiantes logran articular estrategias de búsqueda y selección de información?
7. ¿Logran incorporarse a alguna red de información? ¿Están suscritos a alguna biblioteca virtual?
8. ¿Han configurado alguna metodología de búsqueda de información?
9. ¿En qué contribuye en su formación? ¿Hay más información? ¿La información es más diversa?
10. ¿La información alcanzada contribuye a su formación?

En las entrevistas participaron cuatro estudiantes, tres mujeres y un hombre, de diferentes semestres, de las carreras de Ciencias de la

Actividad Física y del Deporte y Música y se centraron en dos grandes temas: a) las condiciones de aprendizaje y b) las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Las siguientes preguntas orientaron las entrevistas:

1. ¿Qué tipo de actividades de la educación virtual contribuyen más en tus aprendizajes?
2. ¿Qué opinas sobre el material de lectura que les dan los docentes?
3. ¿Lees y comprendes todos los materiales de lectura asignados?
4. ¿Qué estrategias utilizas para registrar o tomar apuntes en las clases?
5. ¿Qué dificultades tienes para presentar trabajos prácticos?
6. ¿Qué opinas de las actividades de evaluación aplican los docentes?
7. ¿Haces una autoevaluación de tus aprendizajes?
8. ¿Crees que los entornos virtuales favorecen a tus aprendizajes?
9. ¿Estás satisfecho con la modalidad virtual?
10. ¿Qué tipo de actividades de la educación virtual contribuyen más en tus aprendizajes?
11. ¿Qué opinas sobre el material de lectura que les dan los docentes?
12. ¿Lees y comprendes todos los materiales de lectura asignados?
13. ¿Qué estrategias utilizas para registrar o tomar apuntes en las clases?
14. ¿Qué dificultades tienes para presentar trabajos prácticos?
15. ¿Qué opinas de las actividades de evaluación que aplican los docentes?
16. ¿Haces una autoevaluación de tus aprendizajes?
17. ¿Crees que los entornos virtuales favorecen a tus aprendizajes?
18. ¿Estás satisfecho con la modalidad virtual?

El análisis de la información, permitió reconocer el sentido y significados de estas conversaciones, con el rigor metodológico exigido en la presente investigación.

Resultados

En los testimonios de los estudiantes recogidos a través del grupo focal y las entrevistas aparecen muchas categorías, de las cuales para el presente artículo focalizamos en tres: a) estrategias de búsqueda y selección de información, b) limitaciones en la disponibilidad de información y c) incidencia de la virtualización en su desempeño académico.

1. Estrategias de búsqueda de información

En esta sección se describen tres aspectos: 1) acceso a información y fuentes de búsqueda de información, 2) dificultades en la búsqueda de información y 3) suscripción a redes de información.

Acceso a y fuentes de búsqueda de información

El acceso a la información y las herramientas para su búsqueda están en correspondencia a las facilidades de las “infraestructuras tecnológicas” del contexto universitario y local, es decir que las redes de información, bibliotecas virtuales, etc., son herramientas imprescindibles para la dinamización efectiva de la modalidad virtual.

Los testimonios, de los estudiantes de la facultad, relatan a continuación las fuentes a las que acuden para la búsqueda de información y sus estrategias para su selección, el impacto de las limitaciones de acceso a la información y las circunstancias que acompañan su búsqueda.

Destacan, por un lado, el uso de Google, Redes Sociales, YouTube y ayuda de terceros, y por otro la capacidad de comprensión de lectura que deben reunir para escoger la información adecuada.

Otra de las condiciones, si se podría decir, es el internet, ¿no? a veces cuando tienes una duda acudes siempre a internet a Google, a veces acudía al Facebook, acudía también a mis compañeros de semestres avanzados; esas eran mis condiciones para mí, de tener un mejor avance y de tener una mejor comprensión de los temas en algunas materias. Comprensión de lectura es como que va siguiendo, vas informando vas informándote entonces ayuda mucho a que tu sepas ser

selectivo y también conozcas páginas que son muy buenas como también conozcas páginas que no sirven o que traen información que no son de mucha ayuda, es por eso que hay que ver distintas páginas.

Yo creo que la mayoría siempre acude a la fuente más buscada, Google, pero también hay otras como YouTube por lo menos a veces yo para buscar cosas busco de YouTube incluso de Facebook.

Los licenciados también ayudan mucho en favorecer libros, incluso libros que tienes que fotocopiar te los pasan en PDF y es una ayuda económica prácticamente al menos desde mi punto de vista y desde mi situación, si es muy favorable y también la app que se llama Brainly. (Participante 1, 24/10/2021, Cochabamba)

Otros testimonios proponen otras estrategias: el análisis de la información y obtener lo adecuado, el uso de palabras clave en el buscador:

Es muy importante que, ya nosotros como estudiantes sepamos hacer análisis, ya que la información que vamos a encontrar es variada.

Si hay información que nos puede servir, claro no exactamente como lo que nosotros buscamos pero si nosotros realizamos un análisis correcto, encontramos lo que realmente necesitamos entonces para ello yo puedo sugerir siempre hacer un análisis, sé que cuesta, sé que es difícil, porque a veces para hacer un pequeño párrafo pasa que tenemos que leer 3, 5 libros pero es muy necesario hacer aquello para poder realmente encontrar el concepto correcto para esa información que estamos adquiriendo, lo importante es a veces usar bien las palabras adecuadas, poner en el buscador y ahí ya puedes encontrar y también reconocer las páginas que distribuyen información correcta.

Hay algunas páginas no como “Silesabe” y otros también. Pero, yo la verdad siempre les hago mis investigaciones buscando

libros en PDF ¿no? O sea y busco no importa si tengo que buscar harto, a veces encontrar libros que simplemente están escaneados que tal vez no se puede distinguir mucho de una información pero prefiero realizarlo de esta manera ya que esos libros contienen su autor o datos que también son muy importantes para posteriormente citarlos porque lamentablemente en otras páginas de información no se puede contar con esos datos y entonces no es bueno; es muy importante tomar ese detalle, por esa razón yo busco PDF en mi caso, PDF de libros que me van a servir. (Participante 2, 24/10/2021, Cochabamba).

Otros estudiantes reconocen el rol o la participación docente en la búsqueda de información, como lo sugiere el siguiente testimonio:

A veces también los docentes mismos saben enviar la información, muy buena. Lo malo es que es mucha información, eso nos pasaba por ejemplo en etnomusicología, nos pasaban mucha información, pero como cada uno, ya pues por eso de la pandemia, tenía trabajos, tenía otras cosas más que atender, era un poco difícil leer y cumplir con lo que nos exigían que leamos y esto más que todo pasaba, mucha información nos daba. (Participante 3, 24/10/2021, Cochabamba).

Otros estudiantes apelaron a otras estrategias de búsqueda de información, tales como la suscripción a grupos de interés y el aprendizaje de maneras para descargar información:

Más allá de las palabras clave podemos ir a buscar información y seleccionar, pero se necesita más trabajo pienso que de comprensión y análisis para encontrar información que verdaderamente nos sirva. Ponemos en el buscador X palabra clave y nos sale un montón de contenido donde a veces no está la información porque si tenemos que leer como dijo creo que Miguel un libro entero para recién rescatar de ahí algo que sí nos sirva. Entonces, pienso que más sería la comprensión y análisis del contenido que en realidad estamos buscando.

Me uní a grupos en Facebook donde mandaban links de algunos seminarios que nos pueden interesar y se nos inscribía. (Participante 4, 24/10/2021, Cochabamba)

En música, bueno encontramos modos de piratear en una página, en la cual también describe algunos artículos que había, también algunos libros se podían descargar, eso hacíamos. (Participante 3, 24/10/2021, Cochabamba)

De modo, que, en la búsqueda y acceso a la información, los estudiantes, en función de sus situaciones específicas, necesidades, condiciones y habilidades tecnológicas apelaron a distintas estrategias.

Dificultades en la búsqueda de información

Los testimonios siguientes relatan las dificultades por las que atraviesan los estudiantes en la búsqueda de información académica de calidad, por la abundancia o por la falta de información disponible, en muchos casos disponible solo en libros impresos:

Lo malo también es que hay cosas que también solo se encuentran en los libros, y hay libros que tampoco están digitalizados, sí que es necesario por ejemplo ir a la Universidad y buscar en la biblioteca ese libro exacto que tiene el contenido que necesitamos, así que eso sería como que los pros y los contras, o lo que es información tergiversada. Por eso para buscar información se necesita tiempo y bastante para ver qué lo que estamos buscando realmente está en Internet o se puede conseguir en otro lado. Como ahora cualquier persona puede, por ejemplo, escribir en un blog, hay bastante información que no es la necesaria o incluso está tergiversando lo que es realmente, lo que plantea un autor y a veces por hacer un trabajo a la rápida no nos podemos dar cuenta no por eso se necesita bastante tiempo y estar seguros de lo que estamos leyendo. (Participante 4, 24/10/2021, Cochabamba)

Para el área de música es un poco complicado buscar información, más que todos los de primer semestre se les

complica mucho porque, muchas veces me preguntaban si podría encontrar este cierto artículo y yo como tengo un poquito más de experiencia entonces por ahí lo se encontrar, pero es muy difícil encontrar con respecto a información académica. (Participante 3, 24/10/2021, Cochabamba)

Es muy difícil encontrar con respecto a información académica, de ciertas cosas para ciertas materias como etnomusicología o música latinoamericana, es muy difícil encontrar a veces, y a veces no solo es encontrar sino no sueles entender el artículo mismo. (Participante 3, 24/10/2021, Cochabamba).

Algunos aspectos que destacan en estos testimonios es la conciencia de los estudiantes sobre la calidad de la información que se encuentra en internet, distinguiendo claramente entre información académica de calidad y aquella que no tiene esta característica. Asimismo, se enfatiza las limitaciones de tiempo para hacer buenas búsquedas, y la necesidad de tener competencias para realizar buenas búsquedas.

Suscripción a redes de información

Otros estudiantes optaron por la estrategia de suscribirse a redes de información específicas en su área de estudios.

Juntamente con otros estudiantes de Latinoamérica de trabajo social tenemos nuestra propia red ELAD se llama y en ahí es donde compartimos cierta información o libros que requerimos por ejemplo ¿no? para estudiar ciertas materias. Entonces con ellos estoy en constante contacto, de alguna manera tratamos de colaborarnos con información que necesitamos. (Participante 2, 24/10/2021, Cochabamba)

Esta estrategia muestra la iniciativa de los estudiantes de buscar las alternativas que mejor se adecuan a sus necesidades. Algunos estudiantes interactúan mejor con la tecnológica digital para obtener información, pero otros necesitan de la mediación humana (la red) para sacar la mejor ventaja de la información disponible en el Internet.

Las siguientes tablas sintetiza las estrategias de búsqueda y selección de información utilizadas por los estudiantes participantes del grupo focal y las entrevistas.

Tabla 3*Estrategias de búsqueda de información*

Internet		Redes Sociales	Consulta a terceros	Redes Académicas	Apps
YouTube Google		Facebook	Compañeros semestres avanzados Docentes	ELAD (Estudiante s Trabajo Social)	Brainly (Aplicaciones)
Audio- visuales	Páginas (Silesabe) Páginas (Piratas)	Grupos de interés académico			
	Enlaces PDF Libros	Enlaces PDF Libros	Enlaces PDF Libros	Enlaces PDF Libros	

Fuente. Elaboración propia

Este resumen de los sitios donde los estudiantes buscan información muestra la diversidad de fuentes de acceso a la información que utilizan los estudiantes. Las cuales probablemente estén relacionadas con sus experiencias previas, la tecnología digital disponible y tiempo, motivación y capacidades digitales.

De manera complementaria los estudiantes señalan el uso de las siguientes estrategias de selección de información: 1) lectura comprensiva, 2) selección, 3) análisis y 4) identificación de palabras clave como se indica en la Tabla 4.

Tabla 4*Estrategias de selección de información*

Lectura comprensiva	Análisis	Palabras clave
Información útil y no útil	Información útil y no útil	Información útil y no útil
Selección de páginas	Selección de páginas	Selección de páginas
Información correcta	Información correcta	Información correcta

Fuente. Elaboración propia

El propósito del proceso de selección de información es también múltiple: la selección de páginas relevantes, la discriminación de la información útil y no útil y finalmente la identificación de la información correcta.

2. Desempeño académico en la modalidad virtual

En este acápite se hace referencia a tres factores que influyen en el desempeño académico: 1) la incidencia de la virtualidad en el desarrollo académico, 2) las desventajas de la virtualidad en el desarrollo académico, y 3) percepciones de la modalidad virtual en el aprendizaje.

Incidencia de la virtualidad en el desarrollo académico

La virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en el contexto universitario, independientemente de las limitaciones derivadas de la falta de “infraestructuras tecnológicas” ha representado para los estudiantes el uso de herramientas tecnológicas poco exploradas durante la presencialidad. Los siguientes testimonios dan cuenta de la contribución de la virtualización, en tanto el manejo de aplicaciones y programas, tecnologías digitales y su consecuente alfabetización digital:

Yo creo que sí contribuye demasiado porque antes nosotros cuando no había virtualidad, teníamos que reunirnos, unas cien personas, ahora podemos crear una sala, en cualquier momento y hablar de algún tema, de alguna tarea que se tenga.

Creo que contribuye también muchos programas que nosotros vamos aprendiendo en la virtualidad ya hemos aprendido a usar Classroom, o cosas así que no sabíamos utilizar o que nos den cosas de las que no teníamos conocimiento al menos yo no tenía conocimiento de varias cosas que se podrían hacer desde el celular entonces siento que sí, contribuye demasiado varias aplicaciones, varias redes y con estos de la virtualidad se han ido creando más, más redes, que han ayudado a los estudiantes mucho en su avance. (Participante 1, 24/10/2021, Cochabamba)

Ha sido un gran avance pues esto va a quedar para siempre se puede decir no, es algo que no se va simplemente perder, porque el siguiente año posiblemente volvamos a la presencialidad no, si no, más bien va a ser un recurso que se va a aplicar en todo tipo de enseñanza, también en el trabajo, lo cual para mí ha sido muy bueno.

¿En la investigación, es muy importante no, aprender a manejar, por ejemplo, las plataformas virtuales de información no?, son realmente recursos que a la larga nos van a servir bastante. (Participante 2, 24/10/2021, Cochabamba)

Para la búsqueda de información buena, más que todo en música; se ha ampliado mucho porque varias personas empiezan a hacer sus propios vídeos, empiezan a usar sus propios textos, de esa manera digamos tratando incluso de ganar dinero y ayudar a otras personas. Antes tenías que ir a Santa Cruz o Potosí, pero como la modalidad es virtual entonces puedes ingresar al link y desde tu casa estar. (Participante 3, 24/10/2021, Cochabamba)

Respecto a la selección de información el Internet y lo virtual nos ayuda demasiado no, ya que hay bastante contenido en

artículos científicos, incluso hay bibliotecas virtuales que se puede ir accediendo, así que igual se pasan algunos contenidos por PDF, si ayuda bastante para buscar información ya hay contenido resumido, opiniones de otras personas, entonces hay bastante. Bueno según yo sí contribuye bastante porque como ahora si las reuniones son por zoom, yo pude acceder a reuniones de otros países, de Argentina, conferencias con psicólogos, en grupos de estudio, con personas de otros lugares, que también comparten experiencias y cuando era presencial no se podía acceder a todo este material, o poder conversar con otro tipo de personas porque era presencial y si querías ir a un evento tenías que viajar hasta allá, en cambio ahora no hace falta. (Participante 4, 24/10/2021, Cochabamba)

Totalmente creo que los entornos virtuales contribuyen a mi aprendizaje, sería interesante incluir elementos virtuales al retorno presencial. (Entrevistado 2, 29/09/2021, Cochabamba). Sí, pero para algunas materias. Como mencioné antes, las clases virtuales teóricas que están ligadas con las TIC y el debate han sido muy fructíferas para mí, más en las de instrumento, canto y piano, siento que me beneficiaría mucho más si fueran semi-presenciales. (Entrevistado 4, 30/09/2021, Cochabamba)

Estos testimonios evidencian la incidencia de la educación virtual en los estudiantes, ya que la consideran como un “gran avance”. Entre otros aspectos destacan el hecho de que la misma no restringe el número de participantes en aula como lo hacen las aulas presenciales, su influencia en el aprendizaje de programas y aplicaciones tecnológicas, la abundante disponibilidad de información, las facilidades de búsqueda y su contribución a la investigación y la participación en actividades educativas y académicas fuera de nuestras fronteras facilitadas por las videoconferencias. Finalmente, se plantea la importancia de la continuidad de esta modalidad educativa, aunque se vuelva a la presencialidad.

Desventajas de la virtualidad en el desarrollo académico

A pesar de su incidencia educativa, desde la perspectiva de los estudiantes, la virtualización, tiene limitaciones en las asignaturas prácticas, significando un retroceso en el aprendizaje significativo que proporciona la práctica.

En mi carrera, en algunas materias teníamos que grabarnos para enviar nuestro video, pero a veces era un poco dificultoso porque el vídeo era muy pesado. A veces nos llamaban para ir a presentar nuestros trabajos a presencial a la universidad, con todas las medidas de precaución. A mis compañeros se les hacía muy complicado, porque no eran de aquí. Tenía una compañera de La Paz, yo se lo entregaba los trabajos, esta era una salida, pero si era un poco difícil, eso de las materias prácticas. Yo creo que esas materias, sería bueno asistir a grupos más pequeños a la Universidad y dar un tipo de examen o dependiendo la práctica que tienen. (Participante 1, 24/10/2021, Cochabamba)

Tal vez la carrera parezca teórica, hay materias de práctica en la que nosotros requerimos salir al campo, requerimos salir afuera más de todas las instituciones también ir a conocer por ejemplo comunidades hacer intervenciones en las cuales la teoría no nos ayuda mucho, porque leer y leer ayuda, pero no tanto, la práctica siempre hace más, muchas veces por eso dicen que lo importante es conocer la práctica, lo que realmente hace un profesional es la práctica no la teoría, la teoría sustenta, se puede decir la práctica, pero lo que más hace es la práctica. Entonces en el caso mío, si hay esas falencias ya que yo desde el siguiente semestre ya voy a ir entrando a materias de práctica, del cual vemos ese problema ya que los estudiantes compañeros de semestres superiores tienen ese problema, ya que tienen que realizar su práctica con casos supuestos y cuando trabajas con casos supuestos muchas veces tienes que suponer la mayoría de las cosas en las que a veces tienes que inventarte la información y a veces, para favorecerte, adecúas

esa información. Entonces como que te limitas a estar en ciertos problemas, cuando en la práctica tienes que estar metido en muchos problemas y es lo que es interesante, lo que hace más divertido poder hacer la práctica o resolver en este caso los casos de intervención. Porque no todo es así como se pinta, muchas veces un caso, un supuesto caso donde todo parece fácil y bonito, la realidad es realmente muy diferente. En ese sentido la verdad nosotros estamos bajando nuestro nivel académico ya que no estamos pudiendo realizar la práctica como se debe realmente. (Participante 2, 24/10/2021, Cochabamba)

Pero en cuestión de práctica más que todo es donde a nosotros los músicos nos ha faltado, ya que no es lo mismo pasar una clase virtual de un instrumento que una clase presencial. A menos que seas muy observador. Por ejemplo, en ese aspecto he mejorado mucho en esa parte, viendo a otros pianistas sus grabaciones, incluso las clases que a veces suben los maestros. Veo que cosas técnicas hacen, yo puedo tal vez tratar de hacerlas en el piano, incluso grabarme a mí, ver mis errores, pero en parte es ese detallito más que todo que no es lo mismo una clase presencial de instrumento que una virtual.

Sin embargo, hay muchas cosas que no se ven en cámara. Yo que soy profesor de piano, normalmente solo suelen grabar las manos por ejemplo para ver cómo están sus posiciones, pero no sé cómo están sentados, no sé si están con la espalda correctamente, hay muchas cosas que no se puede ver, incluso en la intensidad del toque es decir de la interpretación, de las dinámicas, no se puede escuchar.

Incluso en la clase de dirección antes era con instrumentistas, en segundo, el maestro hacía traer, nos hacía interpretar la música arreglando, ahora es imaginarse cómo será la orquesta y a veces, una vez más dijo que incluso nuestra dirección les hizo tocar algunos instrumentistas y no era tan clara, para él si era claro, pero para los instrumentistas no era claro. Siempre tiene que haber una relación directa entre el instrumentista y el director. (Participante 3, 24/10/2021, Cochabamba)

Al inicio de la pandemia ya comenzaba la parte práctica de mi carrera y como todas las instituciones se cerraron nos dieron casos simulados donde tenemos que analizar y a hacer las intervenciones no fue, según mi experiencia, no fue para nada, no tuvo tanto el enriquecimiento práctico porque ya no tenías esa interacción con el paciente. Eran ya casos que te mandaban así escritos, y no me sirvió para nada igual las intervenciones, hay docentes que hicieron el “*rol-play*” por video llamada, ellos escribían un caso y se hacían a los pacientes y tú tienes que intervenir, eso fue interesante pero igual no es como tener un caso para ti ¿no? esas son las soluciones que fueron viendo los docentes. (Participante 4, 24/10/2021, Cochabamba)

Estos testimonios señalan dificultades tales como remitir trabajos virtuales a través de la web, las limitaciones del video en la representación de la complejidad de la realidad, y las limitaciones de realizar prácticas, a pesar de los esfuerzos de los docentes de recrear situaciones similares a las reales, como por ejemplo a través del “juego de roles”.

Percepciones de la modalidad virtual en el aprendizaje

Por último, abordamos la pregunta de cómo estas dificultades y limitaciones afectaron el desempeño académico y nivel de satisfacción o insatisfacción de los estudiantes en su formación.

Diría que el nivel ha decaído, pero no es por culpa de los docentes o por estudiantes sino por el mismo internet. Hace rato usted dejó de hablar, su internet se cayó, ahora mismo a los otros colegas les escucho entrecortado así y creo que eso también dificulta mucho en la clase, ya que no podemos grabar, bueno algunos sí, aunque está prohibido y dificulta mucho porque se corta la señal dependiendo de cómo está el internet. Y bueno en ese sentido yo pienso que eso exactamente causa

que no comprendamos lo que dicen los docentes y lo que se nos enseña. (Participante 3, 24/10/2021, Cochabamba)

El nivel académico ha decaído por ejemplo yo tenía una materia que se llama “*clínica sistémica*”, que era intervenciones con familias y en lo presencial la docente nos hacía formar grupos para debatir de los casos y todo eso. Y en lo virtual no se podía hacer este tipo de grupos. Había varias cosas que sí se podían hacer a nivel presencial y qué por el Zoom o el Meet era bastante complicado. Entonces si cayó bastante el nivel de educación, o sea más que todo en la interacción del docente con sus alumnos. (Participante 4, 24/10/2021, Cochabamba)

¿Estoy satisfecha con mi aprendizaje con entornos virtuales? sí y no, estoy en las materias teóricas no así en las materias prácticas, siento que hay muchas falencias y no estoy aprovechando mi aprendizaje con los entornos virtuales. (Entrevistado 2, 29/09/2021, Cochabamba)

Mi respuesta está ligada con la anterior, sí, pero todo depende de las materias que se decidan tornarse virtuales. (Entrevistado 3, 30/09/2021, Cochabamba)

Estos testimonios expresan una valoración de la educación virtual en la formación de los estudiantes. Se reconoce su valor para las materias teóricas, pero se evidencian grandes limitaciones para las materias prácticas, lo cual repercute negativamente en el nivel educativo. En el plano práctico, los estudiantes reconocen la importancia de la interacción con los docentes para la mantención del nivel educativo.

La tabla 5 resume de forma esquemática la incidencia de la educación virtual en el desarrollo académico de los estudiantes.

Entre las incidencias se destacan su contribución al desarrollo de competencias de manejo de programas y aplicaciones, a la alfabetización digital, al uso educativo de tecnologías digitales y su contribución a las materias teóricas.

Tabla 5*Incidencia de la educación virtual en el desarrollo académico*

Manejo de aplicaciones y programas			Alfabetización digital	Tecnologías digitales	Asignaturas teóricas
Editor de video y audio	Meet, y Zoom		Acceso a redes	Manejo de plataformas virtuales de la información Manejo de enlaces	Uso de celulares, tablets y personal TIC's
Grupos de interés académico			Foros, conferencias	Bibliotecas virtuales Artículos científicos	
Satisfacción			Satisfacción	Satisfacción	Satisfacción

Fuente. Elaboración propia

Por otro lado, la siguiente tabla sintetiza las desventajas de la virtualidad

Tabla 6*Desventajas de la virtualidad*

Conectividad (problemas)	Desarrollo académico
Subir o bajar (videos pesados) Red inestable docentes y estudiantes	Asignaturas prácticas
	Intervenciones insuficientes Casos Imaginarios Limitaciones tecnológicas Interpretaciones imaginarias
Insatisfacción	Insatisfacción

Fuente. Elaboración propia

Entre las desventajas que se mencionan la conectividad y el desarrollo académico. En los testimonios previos se enfatizan también: decaimiento en el aprendizaje, baja en el nivel académico y limitaciones en la interacción docente y estudiantes.

Discusión

En este escenario los estudiantes universitarios de la FHCE recurren a la búsqueda y selección de información en sitios como el buscador Google, YouTube, Blogs y Facebook. Así mismo recurren a aplicaciones digitales para la selección temática de información, por ejemplo, Brainly, o a redes temáticas de interés común. En algún caso las bibliotecas virtuales de dominio público son parte de sus recursos para la búsqueda y selección de información, aunque en la mayoría de los casos, no acuden a estos medios por el costo que representa. En otros pocos casos, los docentes les facilitan los enlaces para el objetivo propuesto.

En tanto a la calidad de la información suministrada por las fuentes de información mencionada, los testimonios de los estudiantes dan cuenta de estrategias de selección de información que tienen que ver con lectura de comprensión en detalle que les permite analizarla y

ser selectivos en su búsqueda para tener la seguridad de descartar la información que consideran tergiversada.

A partir de lo expuesto anteriormente se observa que la búsqueda y selección de información académica existe una connotación de limitación en el conocimiento de la redes para el acceso a la información y comunicación, es decir, que la demanda de información del conocimiento, independientemente del acceso a los medios de comunicación digital, es escasa, por la falta de una “infraestructura digital” consustancial a la que se precisa para una virtualización total del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como por una limitada participación institucional en redes de comunicación científica internacional que benefician adecuadamente a los estudiantes de pregrado.

Este panorama no es muy distinto al del ámbito internacional, porque estudios sobre habilidades digitales en los estudiantes de países como, Chile, Colombia, Perú, Ecuador, Venezuela, México, incluso España e Italia revelan que los estudiantes recurren para la búsqueda y selección de información a fuentes simples o poco confiables, como Google, Yahoo! o Wikipedia (Díaz-Arce & Loyola Illescas, 2021, pp. 137-139). Estos estudios hacen referencia a que pocos estudiantes hacen uso de sitios webs académicos o, como en Italia, de los estudiantes entrevistados, “apenas un 65% puede realizar una búsqueda adecuada en Internet, mientras que solo un 50% puede evaluar la confiabilidad de la misma y otro 43% puede delimitar su búsqueda” (Calvani et al. 2012, citado en Díaz-Arce & Loyola-Illescas, 2021, p. 138)

Por otro lado, en correspondencia con los testimonios de los estudiantes de la FHCE, según Avendaño, Luna y Rueda (2021), en la Facultad de Ciencias Empresariales de una universidad pública de Cúcuta (Colombia), las limitaciones de acceso a Internet, así como a dispositivos y las habilidades digitales elementales de docentes y estudiantes, inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando una sensación de insatisfacción por el cambio de modelo a lo virtual, por condiciones de conectividad, económicas y

metodológicas, como lo manifiestan también Ramírez et al. (2020), en un estudio en la Universidad San Francisco Xavier de Sucre.

Conclusión

La irrupción de la pandemia del COVID-19 y el ingreso a un estado de alarma ha significado para la educación superior en el contexto universitario, un cambio brusco en el formato del proceso de enseñanza y aprendizaje, de lo presencial a lo virtual, independientemente del uso de las TIC, hasta entonces limitada, por ejemplo, a procesos académicos posgraduales.

La digitalización de estos procesos ha representado para docentes y estudiantes una oportunidad para una actualización digital y, en algunos casos, para la incorporación de estos medios a las prácticas disciplinares. Sin embargo, la migración al formato digital no estuvo en correspondencia a la magnitud de la necesidad académica de los actores educativos, entre otros factores, por las limitaciones de la “infraestructura tecnológica” de la universidad, para el soporte adecuado de una total virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje: ancho de banda, acceso a bibliotecas virtuales, etc. Otro factor limitante fueron las incipientes habilidades o competencias digitales de docentes y estudiantes, quienes han precisado de una “alfabetización digital” para responder a las circunstancias. Por otro lado, la inserción a la virtualidad, no ha facilitado un rediseño de las prácticas de la enseñanza, en correspondencia al contexto tecnológico digital, de tal manera que el proceso enseñanza-aprendizaje virtual, no ha experimentado una modificación efectiva, por consiguiente, en las condiciones mencionadas, es una adaptación de lo presencial. La dinamización del proceso enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual, también ha estado condicionada por la brecha digital que existe en el acceso a las herramientas indispensables para el desarrollo de las TIC.

Estas circunstancias y los testimonios de los estudiantes nos posibilitan inferir que no están del todo satisfechos con su formación en la virtualización de la educación superior universitaria. No obstante, la virtualización de los procesos académicos de la FHCE constituyó una oportunidad para el uso de recursos tecnológicos poco utilizados en

condiciones de presencialidad: programas o aplicaciones para los dispositivos digitales, de redes temáticas de conocimiento, etc. De modo que si fomentando la ampliación de las competencias o habilidades digitales en estudiantes y docentes, ampliando las “infraestructuras digitales” estrechando las brechas tecnológicas, ¿estaríamos en condiciones adecuadas para la dinamización de nuestras estrategias en la búsqueda y selección de información en cualquier otra situación de virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Referencias

- Avendaño, W., Luna, H., & Rueda, G. (2021). Educación virtual en tiempos de COVID-19: percepciones de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, Vol.14, No.5, 119-128. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500119>
- Bekerman, U. & Cresta, G.D., (2020, febrero 5). Sociedades Digitales: e-Estonia. *Diario DPI Cuántico, Suplemento Derecho y Tecnología*, N° 55, 1-8. <https://dpicuantico.com/sitio/wp-content/uploads/2020/02/Sociedades-digitales-e-Estonia-.pdf>
- Byung Chul, H. (2014). *En el enjambre*. Herder Editorial.
- Brecha Digital Unad. (s.f). Conclusión. En <https://sites.google.com/site/brechadigitalunad/conclusion>
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M., & Picci, P. (2012). Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. *Computer & Education*, 58(2), pp. 797–807. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.004>
- Camacho, K. (2006). *La brecha digital*. En <https://analfatecnicos.net/archivos/96.LaBrechaDigital-PalabrasEnJuego-KenlyCamacho.pdf>
- Dessal, G. (2021). *Inconsciente 3.0. Lo que hacemos con las tecnologías y lo que las tecnologías hacen con nosotros*. Xoroi Edicions.
- Díaz-Arce, D., & Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista*

- Innova Educación*, Vol. 3 (1), pp. 120-150.
<https://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/181/212>
- Figueroa, S., Cordero R., (2012). Informática ubicua: su aplicación en el contexto universitario. XIV Workshop de investigadores en Ciencias de la Computación, pp. 1080-2012. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19489/Documento_completo.pdf?sequence=1#:~:text=La%20expresi%C3%B3n%20%E2%80%9CInform%C3%A1tica%20ubicua%E2%80%9D%20est%C3%A1,de%20foto%20y%20video%2C%20etc.
- García Pérez, B., Henríquez Aquino, J., Medina Estrada, S., Pasten Lázaro, M., & Rivera Romano M., (s.f.) *Estrategias de búsqueda de información*. <https://docplayer.es/51878196-Estrategias-de-busqueda-de-informacion.html>
- Hara, L. A. (2020). *Byung-Chul Han ve en la pérdida del rito y del juego una pérdida también del erotismo que en su otra cara se revela como pornografía*. https://pijamasurf.com/2020/06/byung_chul-han-en-la-sociedad-digital-el-conocimiento-se-convierte-en-pornografia/
<https://www.iade.org.ar/noticias/la-brecha-digital>
- Hernández Serrano, M.J., & Fuentes Agustí, M. (2011). Aprender a Informarse en la Red: ¿Son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 47-79. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021400004.pdf>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempo del Covid 19 (pp. 115-121). En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*,

- 9(2), 113-122.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8005985>
- Ozkanal, B., Kaya Gulen, S. & Uca Gunes, E.P. (2021). Online Information Searching Strategies of Open and Distance Learners: Anadolu University Sample. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 163-176.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301248.pdf>

Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información en la FHCE, UMSS, 2021



Pedro Plaza Martínez

Capítulo 5

Estrategias de Procesamiento y Uso de la Información en la FHCE, UMSS, 2021

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10083721>

Pedro Ovio Plaza Martínez

Resumen

La presente investigación tiene que ver con los problemas de aprendizaje de los estudiantes, reflejados en las tasas de reprobación, resistencia a la elaboración de la tesis, persistencia de algunas prácticas contrarias a la responsabilidad, como el plagio, o aprobar a como dé lugar. La pregunta es si los estudiantes están utilizando estrategias de aprendizaje efectivas para garantizar la adquisición del conocimiento y consecuente aprobación de los cursos. El objetivo de este artículo es describir las estrategias de aprendizaje relacionadas con la información, en base a entrevistas en profundidad para el análisis cualitativo. Se analizan tres cuestiones: lectura de materiales asignados, esfuerzos para comprender, y reflexiones críticas. En los resultados, basados en entrevistas a profundidad, se presentan las categorías pertinentes a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, con especial atención al uso y procesamiento de la información. Se concluye que los estudiantes utilizan diversas estrategias, en base a sus experiencias, creatividad, y la necesidad de aprobar las materias. No se percibe un enfoque curricular unitario desde la Universidad.

Palabras clave: virtualidad, estrategias de aprendizaje, información

Introducción

Este documento contiene los siguientes apartados: (a) la revisión de la bibliografía sobre las estrategias de aprendizaje; (b) propósito del estudio, (c) la metodología utilizada para la recolección de los datos y la identificación de las categorías en las entrevistas; (d) los resultados sobre las estrategias de procesamiento y uso de la información; (e) la discusión de aspectos salientes, y (f) las conclusiones.

Revisión de la Literatura

En la revisión bibliográfica, se constata una diversidad de estudios sobre el aprendizaje de los estudiantes en base a encuestas (Ferrerías, 2008; Gargallo et al. 2009; Ortega et al., 2017; Mena et al, 2015; Rojas y Valencia, 2019; Salirrosas, 2015). En trabajos recientes, se entretiene la idea de que la pandemia ‘nos sorprendió’ y que ‘no estábamos preparados para la virtualidad’. En general, es cierto a nivel mundial que la pandemia fue algo inesperado, una situación nueva marcada por la agresividad de un nuevo virus. En lo educativo, interrumpió la modalidad presencial y explotó la virtual. Las transnacionales empezaron a pescar en río revuelto y popularizaron nuevas herramientas digitales. Las TIC, sin embargo, han estado bregando ya desde muchos años, en consonancia con el desarrollo de las computadoras portátiles, el internet, y los esfuerzos de los innovadores. Consideremos algunos ejemplos. La Universidad Autónoma de México ‘reformaba y modificaba sus planes de estudio’ para “responder a una sociedad cada vez más compleja y dominada por el uso de las TIC”, ya hace siete años (González Mercado, 2014). La tecnología (las TIC) incentivan el diseño curricular.

Por otro lado, de acuerdo a Pizano, “enseñar estrategias implica enseñar al alumno a decidir conscientemente los actos que realizará.” Resalta que ‘el cerebro funciona básicamente con tres procesos

cognitivos básicos: adquisición, codificación y recuperación, además de estrategias meta cognitivas.’ (2012, 57-58).

De acuerdo a Valle et al. (1988), las estrategias son “procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje.” La selección de qué estrategias se van utilizar depende de “factores disposicionales y motivacionales” (p. 53). En las conclusiones, definen el aprendizaje como:

Una actividad constructiva en la que el sujeto no sólo se limita a recordar y reproducir el material que debe ser aprendido; más bien lo que hace es construir su propia representación mental del nuevo contenido, selecciona la información que considera relevante e interpreta esa información en función de sus conocimientos previos. (Valle et al., 1998, p. 62)

Dicho de otro modo, el aprendiz cuenta con una base de “conocimientos previos” que le sirven de andamio, para seleccionar e interpretar la información, dando lugar a un nuevo conocimiento o “representación mental”. De manera similar, Kolb (1984) caracteriza el “aprendizaje óptimo” como el “resultado de trabajar la información en cuatro fases: actuar, reflexionar, teorizar y experimentar” (citado en Monárrez y Estrada, 2013, p. 34).

Ferreiro (citado por Oliva, 2011, p. 26) dice que “la estrategia ... es el componente esencial del proceso enseñanza-aprendizaje.” Está constituida por un “sistema de actividades (acciones y operaciones) que permiten -con economía de esfuerzos y recursos- la realización de una tarea con la calidad requerida dada la flexibilidad y adaptabilidad que ellas ofrecen en su empleo a las condiciones existente.”

Como referencia para la clasificación de las “estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida” reproducimos las propuestas por Gonzáles y Díaz:

Estrategias de atención, ... de codificación, elaboración y organización, ... de repetición y almacenamiento, ... de personalización y creatividad, ... de recuperación, ... de comunicación y uso, ... metacognitivas, de regulación y control: conocimiento, ... control. (2005, p. 6)

Para orientar el análisis, además, tomamos en cuenta la siguiente definición: “La estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados.” (Estrategias didácticas, 2017)

Hay muchas definiciones de estrategia, se puede reducir a actividades que llevan a un fin. Las estrategias de aprendizaje, por tanto, son actividades que buscan obtener algún conocimiento. González y Días (2005), Oliva Carmona (2011) proporcionan una lista de estrategias que muestra la diversidad de perspectivas al respecto. Además, para contextualizar las estrategias de su procesamiento y uso, revisamos algunos conceptos con respecto a la *información*.

Información transmisión de información

En la lectura del libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* de Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2005), lo primero que llama la atención es la subalternización de la información. En su “visión panorámica” del primer capítulo, señalan que “la tarea docente no se debe restringir a una mera transmisión de información, y que para ser profesor no es suficiente con dominar una materia o disciplina” (p. 2). “Antes bien, *el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento*” (p. 3). Más adelante añaden que “tal como opina Maruny (1989), enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender,” (p. 7). En este sentido, “La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia” (p. 7). En consonancia a las críticas de la enseñanza por objetivos y, en su lugar, la priorización de las competencias, la mera transmisión de la información es relegada a un segundo plano. En todo caso, *in passim*, el término “información” aparece 330 veces en las 119 páginas del libro, pero no se define qué es. Al parecer, Díaz Barriga y Hernández Rojas suponen que el lector sabe de qué se trata. No obstante, se hace

referencia a “los conceptos de la información” (p. 179). Y en su acápite sobre “Macrorregla de supresión u omisión” para la elaboración de resúmenes proporcionan el siguiente ejemplo:

El agua que existe en la naturaleza, (supresión de información secundaria), puede cambiar de estado (supresión de información redundante), y así pasar del estado gaseoso al líquido o al sólido en una serie de transformaciones que forman un ciclo. (p. 179, cursivas en el original)

Según este ejemplo, la información se expresa por medio de textos lingüísticos, de frases y oraciones (significantes), y puede ser “secundaria” y “redundante.” Por tanto, la información no es más que la expresión de los significados por medio de las formas lingüísticas. Sin embargo, más adelante indican que la información se refiere a las “ideas” contenidas “en la estructura cognitiva del aprendiz” o en un texto académico. Desde esta perspectiva cognitivista, el aprendizaje significativo se produce cuando el aprendiz relaciona las ideas antiguas con las nuevas (p. 40). En este contexto, la información parece algo externo, mientras el *conocimiento* sería algo interno. Entonces, “El *conocimiento factual* es el que se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma literal o “al pie de la letra”. En cambio, “el *conocimiento conceptual* ... Se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que lo componen” (p. 53). Esta distinción también se aplica al aprendizaje:

El aprendizaje factual se logra por una asimilación literal sin comprensión de la información, bajo una lógica reproductiva o memorística y donde poco importan los conocimientos previos de los alumnos relativos a información a aprender; mientras que en el caso del aprendizaje conceptual ocurre una asimilación sobre el significado de la información nueva, se comprende lo que se está aprendiendo, para lo cual es imprescindible el uso de los conocimientos previos pertinentes que posee el alumno. (p. 53)

La dicotomía entre factual (literal, memorístico) y conceptual (asimilación, comprensión), implica la “información” se puede asimilar literalmente, sin comprender, pero se puede reproducir de memoria; o se puede aprender y asimilar con comprensión.

Además, indican que la información tiene “contenido” pero también puede ser “gráfica” (p. 38). En un caso se alude a los significados, en el otro a la representación. Y, “(d)e manera general, se afirma que los mapas y las redes conceptuales son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual” (p. 191).

Finalmente, conviene resaltar los “procesos cognitivos básicos” que intervienen en el procesamiento de la información, concretamente, la “atención, percepción, codificación, almacenaje y mnémicos, recuperación.” Estos “procesos y funciones cognitivas básicas” se presentan “desde edad muy temprana ... cambiando relativamente poco con el paso de los años (p. 235).

El artículo: “Teoría del Procesamiento de la Información Mediada por la Blackboard para la Enseñanza del Inglés” de Bautista-Boada (2021) parecía prometedor para nuestra conceptualización de la información, procesos, y usos. En principio, se menciona “la teoría del procesamiento de la información de Gagné.” Luego describe su investigación-acción con docentes y estudiantes; el análisis (en base a Miles y Huberman: presentación, reducción, conclusiones); y 8 resultados: “1. Tecnología como soporte y refuerzo; 2. Uso de la plataforma Blackboard; 3. Acceso a la plataforma; 4. Poca práctica del inglés fuera del aula; 5. Prácticas pedagógicas; 6. Desarrollaron competencias básicas y comunicativas; 7. Nuevos ambientes de aprendizaje; 8. Avance significativo.” En otras palabras, nada de cómo se procesa la información. Se apoya en “la teoría del aprendizaje de Gagné”, que señala que “la información se recibe a través de los receptores sensoriales, para luego procesarla y almacenarla en la memoria” (p. 113). Luego, citando a Gonzáles et al. (2006), alude nuevamente al “procesamiento de la información” que sería el fundamento del “trabajo de Gagné” y que “el proceso de aprendizaje es

similar a como funciona una computadora” (p. 114). De la alusión a los “receptores sensoriales” podemos inferir que la información es todo lo que el cuerpo puede captar y almacenar a través de los sentidos¹: ojos > imágenes; oídos > sonidos, habla; nariz > olores; lengua > sabores; tacto > presión, temperatura. Obviamente, la autora no puede demostrar todo esto en un artículo, pues a este nivel, se involucra la anatomía, la fisiología e incluso la psicología, y aquí solo estamos hablando del aprendizaje. En todo caso, más adelante indica que gracias a la teoría de Gagné y la plataforma Blackboard, los estudiantes “fortalecen las habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar” (p. 115), no tanto como funciones visuales o auditivas básicas, sino como lenguaje oral y escrito, en este caso del inglés.

Tecnologías e información

Sobre el uso de la información para el aprendizaje, hay una tendencia a relacionarla con las TIC, el acceso y uso de los medios digitales para obtener la información (más estrictamente, los datos).

Blanco (2010) en su tesis *El uso de las tecnologías de información y comunicación*, de la UMSA, señala que su investigación “muestra el uso real que docentes y estudiantes [hacen] de las TIC” (p. iv). Siguiendo a Marqués Graells define las TIC “como sistemas ... para la elaboración, almacenamiento y difusión digitalizada de información” (p. 14). Hace la distinción entre dato (elemento) e información (significado) (p. 15). Para la educación distingue tecnologías “transmisivas, interactivas, colaborativas” (p. 21-23). Las TIC incorporan: “universalización de la información, actualización de los programas” (p. 24). La tecnología y el aprendizaje pueden dar lugar a tres modalidades: “Aprender **sobre** tecnologías. ... **desde** tecnologías. ... [y] ... **con** tecnologías” (p. 25-29, citando a Bartolomé, 99, negritas en el original). El uso de las TIC en la formación exige a los estudiantes: tener “conocimiento previo de los contenidos ... dominio (instrumental de las TIC). ... motivación y autonomía en el estudio. ... coincidir

¹ El símbolo > indica el producto de la sensación. Por ejemplo, los ojos reciben luz y la mente lo transforma en imágenes.

temporalmente con sus profesores y compañeros. ... accesibilidad telemática (p. 30). En cuanto a los contenidos, las TIC proporcionan mayor acceso a la información y también “pueden contribuir a la mejora substancial de las representaciones del conocimiento” (p. 30). En lo metodológico, recurre a la encuesta y la observación, a una muestra de 9 docentes y 300 estudiantes (15% de los totales); y aplica el análisis de contenidos. Algunos datos interesantes de los resultados son los siguientes: “De los docentes que conoces cuantos (sic) hacen buen uso de la tecnología: unos cuantos 7.7%, pocos 66.7%. Ninguno 25.7%” (p. 65). “Consideras que la utilización de las TIC es importante para la formación universitaria? Sí 94.7%, No 5.3%. ... Sin embargo, hay que considerar que esta población es la que menos posibilidades tienen (sic) de elaborar o proyectar la utilización de dichos recursos en la Universidad” (p. 67). También hace preguntas sobre unos programas UMSAtic y Académico Net (p. 52-53), que no tienen que ver mucho con el aprendizaje, sino con cuestiones administrativas. Otra pregunta parecida, indaga cómo están la UMSA y la Carrera equipadas (p. 53-53). Al respecto, señala que el inventario de recursos de la UMSA incluye: 430 cabinas de internet, computación 33, y telefonía 184 (p. 75). Ahora posiblemente no haya ni una cabina de internet. En la parte cualitativa basada en observación, describe físicamente el laboratorio; la evolución de las matrículas en línea; y proporciona una serie de afirmaciones sobre el comportamiento de docentes y estudiantes, pero sin aportar dato empírico alguno. Al final, no se demuestra cuál es “el uso real que docentes y estudiantes hacen de las TIC.”

En las obras (de carácter social) revisadas, generalmente el término “información” no se define explícitamente. Pero en las investigaciones más técnicas, la definición es necesaria. En este sentido, Fernández Fernández (2015) define *datos*, *información*, y *conocimiento* desde la perspectiva informática denominada “inteligencia artificial” y donde el “agente,” el “entorno,” la “percepción,” y la “actuación” se interrelacionan. Así;

Los **datos** son estímulos del entorno que el agente percibe, es decir, meras entradas al sistema.

La **información** está formada por datos *con significado*. El significado lo pone el agente receptor de los datos, que, aplicando sus mecanismos de razonamiento, los *interpreta* de acuerdo con sus conocimientos previos. [SEP]

El **conocimiento** es la información una vez asimilada por el agente en una forma sobre la que puede aplicar razonamientos. [SEP] (2015, p. 2)

La unidad básica es el bit (es 1 o 0, la electricidad pasa o no pasa), 8 bits hacen un byte, y los conjuntos de bytes pueden representarse por letras, números, colores, sonidos, temperaturas (¿solo falta olores?). No ingresaremos a ver estos detalles, pero estas definiciones pueden contribuir a la interpretación de los conceptos de las entrevistas realizadas.

Información búsqueda y selección

De acuerdo a Benito (2000), los avances tecnológicos de la revolución digital (ordenadores, internet, celulares), han determinado la transformación de la sociedad, la “sociedad del conocimiento ... la sociedad informacional ... [donde] el crecimiento económico y la generación de riqueza y de poder se estructuran socialmente sobre el control del conocimiento y la información” (p. 9). Sin embargo, este tipo de sociedad “produce simultáneamente ... mayor igualdad y desigualdad ... mayor homogeneidad y diferenciación” (p. 13). En todo caso, la información se convierte en un bien “esencial a nuestra supervivencia como el agua, el alimento, el refugio y el descanso.” Pero, además, “libera nuestra imaginación y retos, nuestros prejuicios y en consecuencia nos proporciona un camino para el crecimiento y la realización personal” (p. 28). En este contexto, dos tareas son necesarias. Por una parte, garantizar el acceso a la información. Por otra, adecuar la educación. El currículo debería formar a los estudiantes para “Localizar, interpretar, analizar, sintetizar, evaluar y comunicar información” (p. 36). En suma, se apuesta por una “alfabetización en información,” definiendo además sus “características fundamentales,”

por ejemplo, las propuestas de Doyle (1992), y las metas y objetivos de las bibliotecas de la Universidad Internacional de Florida (Benito 2000, pp. 34, 37).

Para Hernández Serrano (2013), “la búsqueda y selección de información online” es una “actividad compleja y dinámica” que requiere de un “desempeño estratégico” (p. 85), una actividad cada vez “más frecuente” en nuestros días, y un recurso importante en la formación académica. Sin embargo, “buscar información en Internet no siempre se corresponde con encontrar una respuesta sencilla, confirmar un dato o acceder al recurso esperado;” porque el Internet es un “entorno abierto y desordenado” con mucha información. Por tanto, se requiere de una aproximación estratégica, en la cual se destaca dos condicionantes: la existencia de “opciones alternativas de acción ... ilimitadas [del internet],” y la “toma de decisiones ... intencional y ... orientada a una meta” (p. 88). Este autor, realizó una investigación de tipo cuantitativo con una muestra de 60 estudiantes universitarios de diferentes niveles, y el objetivo de determinar “si los estudiantes identifican la búsqueda y localización de información como una actividad estratégica” (89). Se administró un cuestionario ad hoc, para medir las actividades “antes” y “durante” la búsqueda de la información, y “se elaboró un modelo de siete acciones estratégicas necesarias para el éxito del proceso” (p. 91-92).

En la sección de Discusión, encuentra que “los estudiantes tienen una concepción muy vaga de lo que significa ser estratégico en la búsqueda de información en Internet” (p. 98); “confían excesivamente en algunos recursos ... sin ... planificación o control. ... Los ... que enfocan la búsqueda desde planteamientos estratégicos son sólo una minoría. ... lo que más consideran que funcionaría sería la previsión de palabras clave (99). Además, “mayoritariamente su forma de buscar se ajusta a un esquema único, basado en el uso de un motor y la escritura de un número escaso de palabras clave” (p. 100). En fin, “los estudiantes apenas emplean acciones estratégicas en la búsqueda y selección de información online, ni antes ni durante el propio proceso” (p. 101).

En las Conclusiones, remarca que la búsqueda y selección de la información es “una tarea compleja y ... muy completa, ya que permite ejecutar procesos cognitivos de alto nivel como son planificar, contrastar, seleccionar, analizar, sintetizar, comparar o evaluar críticamente la información.” Sin embargo, “los estudiantes universitarios ... no se plantean dicha actividad como una tarea compleja, sino sencilla, rápida y rutinaria” (p. 102).

Hasta aquí, en la revisión bibliográfica identificamos conceptos clave sobre la búsqueda y uso de la información, con miras a su rol en el aprendizaje. Pero no encontramos información más concreta, etnográfica, sobre las actividades desarrolladas por los estudiantes con respecto al uso de la información en su aprendizaje. A continuación, describimos los propósitos y objetivos de nuestra investigación.

Propósito de la investigación

Describir las Estrategias de procesamiento y uso de la información utilizadas por estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, segundo semestre 2021, con el fin de orientar la actividad docente e incentivar el aprendizaje.

Dadas las tendencias hacia una enseñanza personalizada, cabe plantear el siguiente problema, ¿hasta qué punto se debe adecuar la enseñanza según las particularidades de los estudiantes? En Monárrez y Estrada se va hasta el nivel individual: “Cada individuo es único, sus capacidades y formas de aprender también, y deben ser tomadas en cuenta en la planificación de estrategias de aprendizaje.” (2013, p 30). Ciertamente, es aconsejable tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes, su nivel de conocimientos, sus deseos y lo que necesitan desde la perspectiva institucional, (Nation & Macalister, 2010). El maestro también es importante para garantizar el aprendizaje (McKinsey & Company, 2007). El aprendizaje, por otro lado, se desarrolla en la interacción social y cultural (Vigotsky, 1979), pero también hay que considerar que el proceso mental es individual, y el aprendizaje significativo (relacionar lo nuevo con lo conocido) es una actividad solitaria. En este sentido, puede ser útil examinar las

estrategias que los estudiantes universitarios desarrollan para lograr sus metas de aprendizaje.

Metodología

Las entrevistas han sido recogidas por estudiantes del Curso de Metodologías de Investigación II, Grupo 2, de la Carrera de Comunicación Social, como parte de sus actividades curriculares que integran el aprendizaje con la investigación. En el segundo semestre de 2021 se recolectaron 75 entrevistas en total. Para este artículo, se ha seleccionado 34 entrevistas sobre estrategias de aprendizaje, descartando las entrevistas referidas al aprendizaje de segundas lenguas y expurgando las entrevistas con problemas de confiabilidad. Cada entrevista tiene una duración de alrededor de 30 minutos. El total de palabras, incluyendo la identificación de los participantes, arroja alrededor de 120 mil palabras.

Técnicas e Instrumentos

Para el ejercicio práctico de la investigación, los estudiantes elaboran un Proyecto de Investigación, en forma grupal: luego realizan una observación de una hora y una entrevista de 30 minutos. En este trabajo solo utilizamos la técnica de la entrevista a profundidad. Se trata de una conversación, un diálogo entre dos personas con el fin de recuperar la experiencia de la persona entrevistada sobre los temas de investigación.

Diseño

La realización de estas entrevistas forma parte del currículo de la materia, es una de las exigencias para aprobar la materia. Aunque en las clases se explica y ejemplifica las características de la entrevista a profundidad, consideramos que poner en práctica la teoría es más

importante, pues confronta al estudiante al problema real, a enfrentar las dificultades y resolverlas. Adicionalmente, se especifica la realización de la investigación, en general, y de la entrevista, en particular, como una oportunidad para hacer amistades. La entrevista, en este sentido, debe ser una actividad basada en la confianza mutua y la solidaridad, la responsabilidad ética de reflexionar sobre nuestras estrategias de aprendizaje, pero también una oportunidad para que el entrevistador disfrute del relato y la persona entrevistada pueda expresarse sobre su experiencia, sea respetado, escuchado, y animado. Para lograr la entrevista, por tanto, el entrevistador debe contactarse previamente con la persona a ser entrevistada, informarle de qué se trata (de qué van a hablar), garantizar que su identidad será resguardada, y que la información que proporcione solo tiene fines académicos y no será utilizada de ninguna manera para dañar a la persona. Entrevistar a personas conocidas pueden generar algún sesgo, pero también contribuyen a la confianza necesaria para la entrevista, como lo expresa una estudiante: “Realicé una entrevista a una amiga que conozco desde la secundaria” (KCA). Cabe añadir, que en las clases preparatorias a la realización de la entrevista se enfatizó que los entrevistadores creen un clima de confianza mutua con la persona entrevistada.

Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas por los mismos estudiantes, como parte de su práctica de hacer investigación y para profundizar la comprensión de la entrevista. Con las transcripciones, se organizó la base de datos, utilizando el procesador de palabras Word. Concretamente, las transcripciones individuales se copiaron a un solo archivo, que se constituye en la base de datos. Puesto que por el apuro o la intervención del corrector automático del procesador de palabras hay errores de puntuación y ortográficos, se tuvo que introducir las correcciones, por lo menos, en los segmentos citados en la presentación de los resultados, y en las palabras con errores típicos, como “osea” u “ósea”.

El análisis de los textos fue realizado siguiendo los lineamientos del método de la Teoría Fundamentada, por medio del microanálisis de los segmentos seleccionados y la identificación de categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. La búsqueda de las palabras para la definición de las categorías se realizó utilizando

el comando de buscar de Word. En la presentación de resultados, las categorías identificadas son presentadas en MAYÚSCULAS.

Para identificar los segmentos de entrevista citados utilizamos las iniciales del entrevistador o la persona entrevistada, por ejemplo: KCA: si está al principio o entre comillas, si está al final.

Resultados y Discusión

Como las entrevistas fueron a profundidad, tratan diversos aspectos de las estrategias de aprendizaje. En este artículo, solo presentamos las cuestiones relevantes para la descripción de las estrategias de procesamiento y uso de la información.

1. Estrategia de aprendizaje

La categoría ESTRATEGIA aparece 182 veces (39 en singular, 141 en plural; y tres veces en estratégico/s 3)².

Cuando se pregunta sobre las estrategias de aprendizaje, los estudiantes proporcionan ejemplos de las actividades que realizan para entender y retener los temas. Algunos también proporcionan una conceptualización más abstracta, como en el testimonio siguiente:

BZM: ¿Qué entiendes por “estrategias de aprendizaje”?

FCD: Serían métodos para que el estudiante pueda adquirir o absorber el conocimiento de una manera más sencilla, sin ... perder tiempo o de eh que sean poco eficientes con respecto a las materias o asignaturas, al concepto o al contenido teórico o práctico que existe en cada materia.

La definición de FCD coincide, en general, con las definiciones de los especialistas. Estrategia y método se presentan como sinónimos,

² Se proporciona la frecuencia de instancias de las categorías, como un indicador de su posible relevancia; no tiene significación estadística.

implican actividades cuyo fin es adquirir o absorber el conocimiento. El conocimiento se concibe como algo que está en la lectura. Mientras pensar, reflexionar se puede relacionar con producir el conocimiento, adquirir = absorber implica una recogida del conocimiento del texto a la mente del estudiante. Otras propiedades son, MÁS SENCILLA, economiza el TIEMPO, y es EFICIENTE.

Para uno de los estudiantes, la estrategia es “todo lo que uno utiliza para tratar de recepcionar o mejor comprender mejor eh ciertos temas ... para poder comprender de mejor manera algo” (MRMZ). Aquí, la estrategia puede entenderse como una HERRAMIENTA que tiene un OBJETIVO: básicamente, hacer posible la COMPRENSIÓN de “ciertos temas ... algo.” El estudiante debe involucrarse en su aprendizaje: “tú tienes que buscar la manera de entender y aprender lo que tú estás avanzando. Y, sí o sí, uno debe y es necesario emplear estrategias de aprendizaje que sea por tu bien” (NN1). Por tanto, las estrategias son NECESARIAS para el aprendizaje.

Los estudiantes usan diversas estrategias. A continuación, reportamos las más salientes: estudiar, tomar apuntes, escuchar al docente, repetir, subrayar, resumir, elaborar mapas, repasar, grabar y ver videos. Así, como dos estrategias psico-biológicas: no comer y beber café.

ESTUDIAR (772 instancias): Estudiar (134).

Estudiar se conceptualiza como la actividad central, su propósito es el aprendizaje. Casi no se puede considerar como estrategia específica. En cambio, puede precisar de estrategias específicas para que la actividad de estudiar logre su propósito. Algunos ejemplos: Estudiar ... textos ... apuntes ... mapas conceptuales, esquemas, la noche antes; tomando café, [Pero no se puede estudiar] en cualquier lugar.

Una entrevistada estudia con anticipación para el examen:

Antes de dormir [me] pongo a estudiar y a repasar, al día siguiente créeme que me acuerdo de todo ... el mismo día de mi examen no toco para nada mis apuntes, no leo ni nada porque o sea me empiezo como que [a] confundir y se me borra todo. (MRMZ)

Estudiar una noche antes para el examen es efectivo; no así la lectura a último momento.

APUNTAR, o sea TOMAR APUNTES (148 instancias) es una estrategia frecuente entre los estudiantes: apuntar (10), apunte (5), APUNTES (132 instancias): tomar apuntes (29), tomo apuntes (4), tomando apuntes (4), tomaba (2), hacer apuntes (6); tomar NOTA (1), hacer notas, tips ... en papeles bien pequeños (1); anota[rse] en su cuaderno (1).

ESCUCH- (94): escucho al docente (2), escucho los videos, escucho videos, escucho, escucho detenidamente [la clase], escucho [las clases grabadas], escucho audios, trato de tomar mis apuntes; Escuchar podcasts; estaban escuchando [por audífono, haciendo chanchullo], escuchando su clase virtual (3), estar en un ambiente más privado tu sola escuchando mejor, escuchando a nuestro docente.

REPETIR (29 instancias): repit- (14): repetir (16), repitiendo (5), repetía (1), repetición (4), repito las clases (1), La repetición en tiempo espaciado, [con el método] Pomodoro (1).

Y aparte con la repetición que no solamente te vas a hacer en el momento que has estudiado tu tema, sino que al siguiente día o durante la semana. Entonces, tu cerebro está constantemente, así como que necesito recordar esto y me lo repite, me lo repite, me lo repite las definiciones, entonces, en tu cerebro se queda. Porque dicen que la mejor forma de retención de INFORMACIÓN es la repetitiva. No memorizas nada si no repites. (CCS)

MAPA (69): conceptual (14), conceptuales (28), mental (2), mentales (21), mapa (1), mapas (3)

A la pregunta de qué tipos de estrategias utiliza para estudiar en las clases virtuales, un estudiante dice:

Usualmente yo utilizo los mapas conceptuales, mapas mentales para estudiar. Es una técnica, un método que a mí me ha ido funcionando ya desde hace bastante tiempo y me resulta más cómodo, más didáctico y me ayuda, me facilita retener información, aprender e incluso algunas veces indicar a algunos compañeros, cuando me piden que les aclaré algún asunto. Me es más fácil hacerlo cuando tengo la INFORMACIÓN en

mapas mentales, que en resúmenes o algún otro tipo de método, (EATM)

Más adelante indica que utilizaba “la misma técnica ... de los mapas mentales ... en la mayoría de las materias”. Esta técnica le permite RETENER la información y APRENDER.

Hay los dos extremos. Uno que dice: “odio hacer mapas conceptuales, no me gustan” (TASL). Otro que: “me encanta hacer mapas conceptuales, me facilita el estudio, además que me divierte estar haciendo pequeños cuadritos jajaja no sé por qué tendré esa manía jajaja” (RVR).

REPAS- (56), REPASAR (30): repasar para los exámenes (1), repasar en cualquier lugar [apuntes en papelitos] (1), repasando 9; RECORDAR (26), asociar (1) todo lo que pueda en cada momento, estar pensando cada momento en el temario (1), practicar antes de un examen (1).

Hay dos estrategias que se desarrollan en el contexto de la educación virtual: las grabaciones, y los videos.

GRABA- (119): GRABAR (26), grabar la clase (5), las clases (1), tus clases (1); grabación (8, algunas referidas a clases, otras a entrevistas), grabando (4, la clase o la entrevista)

no es lo mismo lo presencial que lo virtual. Entonces, te tienes que dar la manera, en este caso son las grabaciones, todo es grabar, actualmente todo es grabar quieres ver alguna clase tienes que grabar, quieres recordarte algo justo una pregunta del licenciado tienes que grabar. Entonces, en lo virtual todo es grabar. (RJCP)

VIDEO (156): videos de las clases grabadas (1); ver videos (9), ver el video (6), viendo los videos (2), explicativos, complementarios, cortos.

Cuando no entiendo alguna materia, lo que hago es ver videos que me ayuden que me apoyen ¿no?, a entender porque hay cosas que los docentes y no te explican o normalmente no entendemos (ISS); hay videos que te lo resumen en 3 minutos (NN1); nos manda videos grabados donde ella está explicando para que lo podamos reproducir una y otra vez (CPR); como se grababa las reuniones, partes que no lo entendía los volvía a

ver, volví a repasar mis clases y luego, buscaba alguna ayuda más en el internet (FAH); hacer apuntes de las clase grabadas ... tengo que estudiar y vuelvo a revisar esos videos y si no encuentro esa respuesta ... busco otra respuesta y veo por YouTube (ISS); A mí los que más me han gustado han sido los videos ... que te ha sugerido el docente ... te incentiva a seguir investigando otros videos (CV): estudiar una hora y ver videos, no? de la materia si no videos que me ayudan a des estresarme (ISS).

Finalmente, para cerrar este apartado, describimos dos estrategias novedosas:

(a) No comer antes del examen

Cuando tengo un examen no como nada porque muchos dicen que cuando tu comes se te olvidan las cosas también. (MRMZ)

(b) El café estratégico

ICSS: ¿Crees que el beber café en la noche es una fuente de energía estratégica para estudiar?

MRMZ: No, yo cuando tomo café me da sueño ... me han dicho bastantes veces que tomar café para estudiar ... no te hace dar sueño, no vas dormir y vas a poder estudiar toda la madrugada etc., lo he intentado ... varias veces, pero me da sueño, a mí me hace dar un sueño fatal y siempre termino durmiéndome.

Estas estrategias resaltan la dimensión psico-biológica de la estrategia, una actividad que tiene un fin, pero que es realizada por una persona determinada. El aprendizaje no es solo una cuestión mental, también depende del cuerpo.

2. La información

INFORMACIÓN (98 instancias), es una categoría frecuente, preferentemente se usa en singular, solo hay una instancia en plural. A continuación, ejemplificamos algunas de sus propiedades y dimensiones: (a) qué es, (b) cómo se accede, busca, capta, retiene, (c) y qué se hace con la información.

(a) qué es la información

Se considera como el contenido que aparece en los textos y materiales proporcionados por el docente:

JACC: Claro, entonces de INFORMACIÓN, de textos no te has visto dificultada.

EKRP: No, para nada, además que los mismos docentes proporcionaban cierto material, y claro ya va uno, depende de cada uno, si es que le interesa aprender más, entonces, ya corre de parte de cada uno el querer investigar o buscar más INFORMACIÓN para estar al tanto ¿no?

Estos contenidos se relacionan como insumos para el aprendizaje, se implica una relación entre información y aprendizaje (más información = más aprendizaje).

La información puede ser SUFICIENTE o INSUFICIENTE, puede o no ‘entrar’ en un diagrama, o en la mente.

JSM: lo que no me gusta hacer, es esquema de llaves”

ADC: Y por qué no le gusta, no entra la INFORMACIÓN suficiente que usted quisiera o es muy complicado hacerlo.

JSM: Para mí es complicado y como que no entra INFORMACIÓN suficiente y no da, tú le debes poner punto, bueno no sé, no me gusta a mí, siento que no se ve.

Según este intercambio, la INFORMACIÓN se adecúa a un estándar o valoración predefinida por el hablante, en este caso, puede ser SUFICIENTE o INSUFICIENTE; pero, además, tiene una representación, una forma física que ocupa un espacio, tiene un volumen; las limitaciones del esquema de llaves determinan que la INFORMACIÓN NO ENTRE, NO DE y NO SE VE, o sea no parece una buena integración de la INFORMACIÓN con el significado.

Esta propiedad de la información, también se aplica a la proporcionada por el docente.

JACC: ¿los textos que has tenido por parte de los docentes y la INFORMACIÓN aparte que has recopilado, han sido suficientes para tus trabajos, para tu desarrollo educativo?

EKRP: Creo que era un 80% que es suficiente;

Voy a ser franco la mayoría del material que me dejaron mis docentes los siento insuficientes. Además, que no se leen nada,

siempre tengo que buscar más INFORMACIÓN o hacer uso de otros textos para complementar ... en muchos casos los textos suelen ser libros escaneados ... pero vieras, no se ve casi nada está todo borroso (RVR).

Para algunos estudiantes los PDF enviados por los docentes no son suficientes para asimilar los contenidos. La valoración del material proporcionado como INSUFICIENTE, determina que el estudiante BUSQUE la información, o use otros textos. Parece algo necesario, hasta automático: si la INFORMACIÓN es INSUFICIENTE, SIEMPRE se procede a la BÚSQUEDA. El comentario adicional de que “además ... no se leen nada” alude a que el material proporcionado venía en un PDF escaneado y no digitalizado.

El desarrollo y expansión de la internet (entre redes) ha determinado la proliferación de la información accesible, que es categorizada por los entrevistados por su variedad, cantidad, y calidad.

Más bien hoy en día se encuentra de todo tipo de INFORMACIÓN en YouTube (EATM); cuando uno sabe buscar bien en las plataformas pues encuentra una maravilla de INFORMACIÓN de cursos de todo tipo, este material que te pueda ayudar a tu aprendizaje (JALF); puedes encontrar un montón de INFORMACIÓN en el internet (ISS); me ayudó bastante esta pandemia, ya que hay un montón de INFORMACIÓN que puede aportar a lo que tu docente te está enseñando o a que la materia esté más ubicada ... él te exponía adelante y un montón de INFORMACIÓN y si no cogías toda la INFORMACIÓN, pues tenías que buscarla ¿no?” (JALF). Bueno, Celina gracias, me diste buena INFORMACIÓN de lo que quería saber” (DVH); son exigentes en cuanto a calidad de INFORMACIÓN (MVOF); busco información en el internet, como te decía a través de videos o algunas lecturas en cuanto a conceptos para ver qué que tengan pues la información más SÓLIDA ... buscando INFORMACIÓN en el internet ehh que sea válida, que sea comprobada ¿no? No cualquier INFORMACIÓN” ... buscar una INFORMACIÓN como te

decía con fuentes verídicas en el internet (MVOF); en caso que no logre comprender la [clase] y la repita, trato de buscar, si es por internet digamos fuentes confiables en las que yo pueda encontrar algo que yo pueda comprender de mejor manera, (MRMZ).

Los entrevistados conceptualizan la INFORMACIÓN desde diferentes perspectivas: de la variedad (TODO TIPO), la cantidad (UN MONTÓN), a sus cualidades (una MARAVILLA, BUENA, de CALIDAD, SÓLIDA), a su confiabilidad (VÁLIDA, VERÍDICA, COMPROBADA, CONFIABLE); de su forma (MATERIAL [equivalente a texto], desde las operaciones de aprendizaje (BUSCAR, ENCONTRAR, COGER, COMPRENDER), y desde su utilidad, la información puede (AYUDAR, APORTAR).

Sin embargo, también hay una persona que considera que la información en internet es perjudicial, y otra que implica que no es confiable porque se puede modificar.

Para mis las redes son perjudiciales, cómo no. Perjudiciales porque cuando entro, me pierdo, pero, también ahí encuentro un montón de INFORMACIÓN. (CCS); en Wikipedia sabemos que es una página que te da INFORMACIÓN que cualquier persona puede modificar” (NN1).

En el primer caso, la abundancia de tipos, cantidades, calidades de información se convierte en un problema, por la dificultad de identificar el material que se está buscando, y porque, a veces, uno encuentra el material pero que está limitado a los miembros de una institución determinada o que se tiene que pagar. En el segundo caso, se duda de la confiabilidad de la información que se puede modificar.

(b) Proceso

Desde la perspectiva psicológica, la información es un ingrediente importante del aprendizaje, implica el acceso, la búsqueda (la categoría más frecuente), la comprensión, y la retención.

Acceso

ACCES- (60 instancias): acceso (50), accesibilidad (5), accesible (5), acced-33.

El prerequisite para el proceso es el acceso a la información ubicada en diversas fuentes, principalmente en internet, en las clases grabadas, y en los textos.

Acceder a INFORMACIÓN variada y extensa de todas partes, tener el acceso a esa INFORMACIÓN en nuestros dispositivos es una ventaja. ... las técnicas que utilizo para estudiar, para aprender, me permiten acceder rápido y fácil a la INFORMACIÓN (EATM); [la clase grabada]: y creo que esa es una de las mayores ventajas del poder acceder a toda la INFORMACIÓN de la materia en las diferentes plataformas (RG).

El siguiente paso, es buscar, recabar la información.

Buscar en internet

BUSC- (130 instancias), buscar (88), busq- (4)

En general, se BUSCA para complementar los contenidos no accedidos de la clase, resolver dudas, complementar.

Si hay algo que no está aclarado busco INFORMACIÓN. ... y si no está claro, vuelvo a buscar INFORMACIÓN en el internet ... si aún no ... está bien sólido. Entonces, busco INFORMACIÓN en el internet (MVOF); para solventar esa duda, llegaba a hacer eso, de buscar más INFORMACIÓN en, en el internet (FAH); cuando no entendía yo utilizaba estos mecanismos para buscar INFORMACIÓN en internet (JALF); [si] me he dormido o no he entrado a esa clase, pues, me toca hacer resúmenes, buscar videos, INFORMACIÓN, hacerme cuestionarios y así (JSM).

Lo más frecuente, la búsqueda de la INFORMACIÓN se desencadena cuando el estudiante no tiene el tema claro, tiene una duda, no entiende, o si no ha asistido a las clases. También se recurre a la búsqueda para preparar los exámenes o realizar los trabajos prácticos.

Si tenía que dar examen luego buscaba el tema en el internet buscaba mis fuentes que internet es una herramienta maravillosa para buscar INFORMACIONES, prácticamente tienes el mundo en las manos (RMBC); LFG: ¿Cómo están abarcando para realizar ese trabajo? MVOF: Lo que estamos haciendo es buscar INFORMACIÓN en el internet, buscar INFORMACIÓN de estudios científicos.

La proliferación del internet, con información de todo tipo, caótica, diversa, también con mucha basura, ha determinado que los estudiantes hayan aprendido a discriminar y seleccionar la información requerida para sus actividades académicas:

Tienes que saber buscar eh mm me iba a Academia punto Edu. aaaa muchas otras muchas otras fuentes de INFORMACIÓN confiable (RMBC); voy a buscar en el Google también en el Google académico INFORMACIÓN después no tengo ningún problema (MVOF).

También se percibe el cambio, no solamente en cuanto a la mayor accesibilidad de la información; sino también a la necesidad de cambiar las estrategias de aprendizaje, a nutrirse, a sentirse mejor.

Antes solamente estaba más conforme, no sé si decirlo conforme. Pero si, conforme, el libro, docente, pero, ahora trato de buscar mucha más INFORMACIÓN en diferentes plataformas ... en TikTok hay bastante INFORMACIÓN educativa ... me siento mejor buscando más y más INFORMACIÓN en internet (CCS).

Mi consejo sería que no se queden solo con lo básico, sería que vayan y descubran toda la INFORMACIÓN que hay digamos. Cuando buscas INFORMACIÓN tú mismo, ya no se trata de nota o que haces un trabajo por aprobar la materia y ya, sino es por alimentarte, es como cuando comes comida, es lo mismo con la INFORMACIÓN, buscas INFORMACIÓN te instruyes y te sientes como que más superior por así decirlo (JALF).

En resumen, la búsqueda de la información en internet es una adaptación a los cambios introducidos por la revolución digital, el acceso a internet, y las exigencias de la formación académica.

Preguntar

Aunque la fuente principal para acceder y recabar la información es internet (especialmente durante la pandemia), hay estudiantes que también se apoyan en sus compañeros o docentes.

Aparte de buscar esa INFORMACIÓN siempre preguntar a mis propios compañeros ... sobrevivir a las modalidades, así, a duras penas, buscando más INFORMACIÓN, he tenido que, apoyarme siempre en mis compañeros o docentes para, salir adelante (FAH)

busco algunas compañeras igual que tú para poder recabar de ellas la INFORMACIÓN que no ha quedado en mí completa y fortalecer mi aprendizaje ... encontrar a alguien que pueda apoyarme ehh con una entrevista y respaldar la INFORMACIÓN (MVOF)

Aunque la información (o los datos) estén a disposición en internet, generalmente no se puede interactuar, intercambiar opiniones con los PDF, con internet. La interacción entre personas no se puede obviar y el recurso de preguntar a los compañeros o docentes satisface la necesidad de la comunicación, y respalda las propuestas del aprendizaje social.

2.1. Captar

CAPTA- (22 instancias).

Captar tiene varias acepciones: financiamiento, señal de internet, como parte del proceso de aprendizaje. Solamente citamos las que se relacionan con el aprendizaje.

RSJ: ¿Cómo es que captas cada tema avanzado o materia?;

DVH: estás tomando nota o captas rápido y solo escuchas?;

[usar cuestionarios, pero con] preguntas de selección múltiple para así también que puedan captar, ¿no? más rápido las cosas (YMM); hay docentes que enseñan por enseñar, digamos, o sea no le meten esa pasión, no se enfocan en que mis alumnos tienen que captar lo que les estoy enseñando. ... no es fácil también para ellos el saber si estamos captando o no pero igual ... le meten con todo. ... [en las grabaciones de clase] el que tiene interés puede revisarlo ... y captar mejor (CV); yo entraba esas clases y las repetía hasta 5 veces para poder yo captar bien (NN); [con el] uso de las TIC, ... ahora ya un poco ya, captamos de parte de los estudiantes más lo que el docente explica. ... para captar más el aprendizaje ... sería buscar métodos de aprendizaje didáctico. [Un docente] utiliza didácticamente muchas plataformas para que el estudiante aplique su conocimiento ... aprenda, CAPTE esa información. y había dibujitos ... y así capta el estudiante, yo principalmente capté, o sea aprendí. ... [que] los docentes apliquen esa técnica para captar el aprendizaje (DGG).

CAPTAR es crucial para el aprendizaje, es equivalente a ENTENDER y APRENDER. SE puede captar RÁPIDO o MÁS RÁPIDO, se puede captar BIEN o MEJOR; depende del INTERÉS del estudiante, pero también de los MÉTODOS de enseñanza, del uso de recursos virtuales. Cabe destacar, el rol del docente, diferenciando los docentes con PASIÓN por enseñar de aquellos que ENSEÑAN POR ENSEÑAR.

No captar:

A veces como estudiantes solemos leer una cierta parte del texto sin entender nada, es decir nos quedamos con la mente en blanco, sin haber captado nada (ANAA); nos mandaban PDF para estudiar, eso ha sido uno de los factores ... no se ha podido captar ... en un cien por ciento; no puedo atender cuando la clase está bien aburrida o simplemente me da sueño y no capto lo que está diciendo el docente; nuestro cerebro como estudiantes capta mediante una actividad ya que en esa actividad si no lo haces no lo captas si es entre pantalla y pantalla; [por la pandemia] los estudiantes no han captado al

cien por ciento como deberían haber captado ese año (DGG); cuando el docente va ir a dar su clase magistral ... si tú no estás atento pues no, no vas a copiar la INFORMACIÓN. En cambio, ahora es más fácil, porque ... en muchas materias se hace práctica, nos muestra ejemplos, nos adjuntan videos, link de lecturas. Entonces, hay más posibilidades de poder buscar INFORMACIÓN ehh con la que te comparte el docente (MVOF).

Se podría proponer la hipótesis de que frente a los estímulos (el inicio de la percepción), siempre se captará algo; pero desde la perspectiva de la entrevistada a veces uno lee y no capta NADA. No se capta cuando solamente se proporcionan PDF o la clase está ABURRIDA. Para que la CAPTACIÓN se produzca es necesaria una ACTIVIDAD, más allá de simplemente leer los datos. También es necesaria la ATENCIÓN por parte del estudiante. En términos del proceso, la comparación del ANTES (de la pandemia) y AHORA (todavía en pandemia), hay cierta ambigüedad: los PDF, un recurso casi inevitable de la virtualidad, pueden perjudicar; pero el uso de otros recursos virtuales (como los videos, por ejemplo), hacen que la enseñanza y aprendizaje AHORA sea MÁS FÁCIL. Finalmente, cabe anotar que COPIAR la INFORMACIÓN en la cita es sinónimo de CAPTAR.

2.2. Retener, repetición, memorización

Un elemento importante del aprendizaje es retener (almacenar) la información en la memoria, de modo que se pueda usar posteriormente. Lo primero es ingerir la información. Para un estudiante es algo natural. A la pregunta de cómo hace para memorizar o retener la información, dice: “métodos, no utilizo digamos, porque desde pequeño he tenido la facilidad de absorber INFORMACIÓN de manera muy fácil” (DML). Para otros, RETENER la información es parte del proceso de aprendizaje.

Me gusta buscar en YouTube acerca de la INFORMACIÓN. Ahí encuentras bastante INFORMACIÓN de personas que exclusivamente se dedican a esos temas [ESTRATEGIAS] ... cuáles resultan mejor en cuanto al retenimiento de INFORMACIÓN y, también acerca de reducir el tiempo que inviertes en ellos (CCS).

Para otros, asegurar la retención requiere de algunas estrategias:

Al leer necesitas retener la mayor INFORMACIÓN que se puede y, no solo retenerlo en el momento, sino retenerlo al largo plazo. (CCS)

No estudiar diez, quince minutos antes de examen porque se te va olvidar todo, es en vano, no vas a poder ... RETENER ningún tipo de INFORMACIÓN. Entonces, no es recomendable ... igual se van a aplazar nos decían. ... tratamos de evitarlo ... pero ha habido oportunidades en las que esos diez, quince minutos antes del examen ... nos han salvado ... tal vez en mi caso puedo retener algo de INFORMACIÓN rápido (EATM)

En cada clase avanzada nos hacen una evaluación con un glosario y es muy entretenido, ¿no? porque ahí retienes INFORMACIÓN (AC)

La RETENCIÓN de la información está relacionada con el interés del aprendiz (me GUSTA BUSCAR), la investigación misma de las estrategias, su efectividad y eficacia (menor tiempo); también es importante el esfuerzo para asegurar una retención de largo plazo. La estrategia típica es estudiar a tiempo; mientras hacerlo algunos minutos antes del examen no se recomienda, aun cuando la estudiante citada manifiesta que a veces puede ser útil. Otra estudiante agrega que la retención está asegurada si la actividad ha sido entretenida.

Además del uso de mapas mentales para la retención (que ya citamos anteriormente), también son útiles los mapas conceptuales.

Específicamente los mapas conceptuales, me ayudan muchísimo ... en este proceso de aprendizaje. No simplemente me ayuda a RETENER INFORMACIÓN, sino que ... me permite ANALIZAR la INFORMACIÓN, COMPARAR,

buscar aparte más INFORMACIÓN, más datos. ... puedo volver a repasar porque los mapas mentales los hice yo, los entiendo yo, bien. ... y las partes más importantes las tengo ahí y me es fácil acceder a ellos para estudiar y aprender (EATM). Otra estrategia importante es la REPETICIÓN

Porque dicen que la mejor forma de retención de INFORMACIÓN es la repetitiva. No memorizas nada si no repites; ^{yo} creo que la mejor forma para retener INFORMACIÓN tanto a corto y largo plazo es la lectura repetitiva; cuando te sientas cuatro horas seguidas de estudio intenso al final de cuenta de das cuenta que tu cerebro ya está cansado y ya no retienes la INFORMACIÓN igual que en un principio, ya no le pones la misma atención. (CCS)

La naturaleza psicológica de la retención es percibida por la estudiante entrevistada, cuando condiciona la retención al cansancio mental:

La retención de la información alude a los procesos de PERCEPCIÓN, MEMORIA, RECUERDO. Primero se ABSORBE, luego se almacena en la memoria. La retención se logra por medio de estrategias como “estudiar con anticipación”, leer, participar en una “evaluación de glosarios,” poner la información en mapas mentales o conceptuales, pero también recurriendo a la REPETICIÓN.

2.3. Usos de la información

La información se puede usar para respaldar, comparar, relacionar, entender.

Para ... respaldar con INFORMACIÓN científica, por ejemplo, INFORMACIÓN que hayan hecho de algunas experiencias con ancianos; no solo es recabar INFORMACIÓN, también estamos respaldando con fotografías ... respaldar con esta INFORMACIÓN del reportaje que estoy haciendo ¿no? (MVOF); una vez que encuentro la INFORMACIÓN digamos que yo requiero sobre el tema comparo nuevamente con la que

la docente o el docente nos deja en la plataforma y es como que voy relacionando ambos y ya voy guiándome mejor y voy entendiendo mejor el contenido (MRMZ).

La información se puede COMPARTIR, ROTAR, MANDAR o estancarse:

Estamos realizando un estudio sobre las ESTRATEGIAS de aprendizaje, la idea de todo esto es obtener y compartir INFORMACIÓN (DML); en este foro caset, se utilizaba los casetes antiguos para grabar audios, grabar mensajes, GRABAR INFORMACIÓN y que esta INFORMACIÓN vaya eh rotando en las comunidades (RMBC); respondemos al patrocinador mandando INFORMACIÓN de los niños; a veces la INFORMACIÓN no llega bien a unos y a otros. Entonces, eso es porque los canales no están bien, hay INFORMACIÓN que se queda en un grupo y no al otro” (MVOF).

La búsqueda de la información se realiza prioritariamente en internet; en contraste, solo un estudiante menciona dos veces la biblioteca tradicional (física): “teníamos un tiempo libre y lo aprovechábamos entre todos para ir a la biblioteca. ... entrábamos a la biblioteca, repasábamos y hacíamos tareas” (MRMZ).

En resumen, el concepto INFORMACIÓN no es definido explícitamente por los entrevistados, la relación con los datos es periférica. La información se concibe como los significados contenidos en los textos escritos generalmente, pero también pueden ser orales (como en las exposiciones) y/o combinados con imágenes (como en los audiovisuales), y gráficos como en los mapas. El término responde en general a una comprensión cotidiana relacionada a los contenidos temáticos.

3. Estrategias de procesamiento y uso de la información

Para el análisis cualitativo de estas estrategias tomamos como marco de referencia las tres preguntas 33, 34, y 35 del cuestionario elaborado colectivamente en el PROEIB Andes (véase anexo 1 del capítulo final de este libro).

Pregunta 33 Leo todos los materiales de lectura asignados

LEER 110; leer 56, leyendo 18, leo 15, lee 5, lees 6, leía 6, leían 3, leemos 1

Leo (15)

Leer es una estrategia de estudio, se puede hacer una o varias veces. “una vez que ya tengo bien sustentado ... mis apuntes, los leo ehh, los leo una, dos en algunas veces tres” (MVOL); Antes de una “exposición o defensa ... leo unas dos o tres veces, he incluso a veces me lo memorizo algunas palabras (EA); Después de la explicación del docente “entiendo un poco y leo el documento y como que ya ah entiendo, sé de qué está hablando. ... A ver, si leo antes y luego le escucho al docente, voy aprender más, ¿no? Estaba en bolas, no he entendido nada.” (JSM); La lectura también es un complemento de los APUNTES para afianzar los aprendizajes: “al terminar digamos de hacer mis apuntes, leo una repasada también y logro comprender igual el tema.” (MRMZ); y una estrategia para complementar las exposiciones virtuales; “Cuando yo leo mis apuntes, comprendo mucho mejor lo que se me está explicando” (NN).

Hay referencia a la tipología: estrategia visual, auditivas y la kinestésica.

ESTRATEGIA: LEER que da lugar a ENTENDER

Normalmente utilizo el método de leer esto lo traigo desde el colegio ... lo leemos cumple decir dos a tres veces para poder entender ... cuando no entiendo ... a mi compañero amigo le digo que me explique él en sus propias palabras y a veces lo entiendo más ... [o] acudo al internet, a YouTube (EA)

En este testimonio, el estudiante acomete la lectura por su cuenta, hace el esfuerzo de entender leyendo repetidas veces y si no entiende acude a la ayuda de sus pares.

Leer es el recurso para aprender cuando la metodología del docente falla: “talvez yo no simplemente que no encajaba con su

metodología y como soy una persona que te digo que se distrae mucho, muy fácil me perdía, no entendía nada, pero cuando leo algo se me queda” (RMBC).

Hay dos estrategias novedosas, posibles gracias a la tecnología: (a) copiar las diapositivas del docente con captura de pantalla: “Entonces, directamente leo de eso.” (b) auto grabarse: “grabó lo que leo”

Leyendo (18)

Las fuentes típicas de la enseñanza-aprendizaje son las exposiciones del docente y las lecturas del estudiante. La lectura se utiliza como un recurso para extraer los significados de un texto para aprender y retener la información: “normalmente aprendo leyendo unas dos a tres veces el tema. incluso a veces y una vez leyendo el tema (sic), lo cierro el libro y trato de decir a ver qué es lo que he entendido” (EA). Aquí conviene resaltar el papel de la repetición para afianzar el aprendizaje, pero también el esfuerzo consiguiente del estudiante.

También se entiende como una actividad que involucra inversión de TIEMPO: “me doy un periodo de... entre las diez hasta las doce, dos horas, eh.. ah.. haciendo resúmenes o leyendo, estudiando” (JSM). Se estudia leyendo, a veces por las exigencias de la evaluación: “durante las mañanas paso haciendo tareas o leyendo si tengo un control de lectura” (MRMZ). Aun cuando todos tienen que leer, para algunas personas, para esta estudiante la sola lectura no basta: “tal vez otros ¿no? como te decía tal vez uno leyendo la primera comprende” pero ella necesita de los apuntes y resúmenes: “pero tomando puntitos es como que ya voy escuchando detenidamente hago mis apuntes y al terminar digamos de hacer mis apuntes leo una repasada también y logro comprender igual el tema.” La lectura también puede producir dudas: “a veces leyendo libros me surgen dudas.” La duda da lugar a la búsqueda de respuestas en internet. Otra estrategia es el uso de “tarjetas de memoria” que involucra “la lectura repetitiva porque tienes ahí la pregunta ... le das la vuelta la hojita y te aparece la respuesta y estás leyendo constantemente las definiciones de las preguntas que te has hecho.” (CCS).

Cabe recalcar que los estudiantes no están fuera de foco, ni mucho menos, con respecto a los efectos de la repetición en el aprendizaje. Al respecto, conviene recordar a Stanislas Dehaene: “Acabamos de hablar brevemente sobre eso con el sueño, pero, incluso durante el día, no es suficiente aprender una sola vez o aprender dos veces. Necesita repetir el aprendizaje hasta que se consolide y se convierta completamente en automático” (Periodismo Puro, 2022).

En las clases virtuales leer es un elemento visible, controlable del estudio por parte del estudiante: “la facilitadora ... nos dice que prendamos nuestra cámara y que prendamos nuestro micrófono ¿no? para que ella vea que si estamos leyendo, que si nos estamos esforzando (LJ). Otro elemento provocado por la virtualidad son los materiales digitales: “El punto positivo sería que como son libros digitales o contenidos digitales y puede estar leyendo o repasando mientras está en el auto, en cambio antes en la presencialidad se tenía que estar presente en el aula porque el contenido no lo tenía a disposición” (FCD). La lectura se combina con lo audiovisual, un recurso para responder: “todas las clases nos hace participar, nos envía vídeos y nos pone preguntas que tenemos que responder, claro, leyendo y viendo sus vídeos para entender”. Y entre ver videos, leer o preguntar: “Yo creo que aprendo mejor viendo estos videos porque la forma en como explica, o sea, es muy clara” (CPR).

El aprendizaje no es neutro, está condicionado por el currículo:

“DNCC: ¿Fue un aprendizaje más por tu cuenta o más, por así decir, leyendo y buscando en plataformas y en libros extra o fue más el uso de los materiales proporcionados por los propios docentes? -AMC: El uso proporcionado por los docentes.”

Tener que leer

A veces los estudiantes se sienten abrumados, leer se convierte en una obligación: “por ejemplo en historia, que eran lecturas extensas entre 200 y 300 páginas que teníamos que leer y hacer un resumen ¿no?” (MVOF), “algunos docentes ... no nos enseñaban simplemente

nos dejaban diapositivas y nosotros solo teníamos que leer las diapositivas digamos. Entonces, no aprendíamos nada”; Algunos materiales se puede captar “mejor escribiendo ... apuntes y ya. ... pero hay otros necesariamente tienen que leer todo si no, no se puede memorizan nada” (NN).

Pregunta 34. Esfuerzos por comprender las lecturas

LECTURA(S), 28 instancias

La lectura es un ingrediente esencial en la enseñanza y el aprendizaje. Tradicionalmente, eran los libros; en la virtualidad, los PDF e internet. La información se acumula en textos escritos como libros, artículos, noticias, blogs. En muchos trabajos, la letra escrita está acompañada por imágenes, diagramas, tablas. La información contenida en estos textos se descifra a través de la lectura. Veamos algunas instancias:

Algunos docentes utilizan los controles de lectura, como recurso para la calificación del rendimiento: “cuando nos mandan textos o cosas como PDF, para controles de lectura me perjudica mucho porque no puedo leer bien, porque desde mi pantalla o sea la pantalla de mi móvil es muy pequeño” (ECUP). Conviene recordar que los controles de lectura presenciales eran ejercicios de reproducción memorística, con el docente efectivamente controlando que los estudiantes escriban de memoria, sin copiar de apuntes o chanchullos. Pero parece que pierden su naturaleza en la modalidad virtual: “antes te exigían los controles de lectura y todas esas cuestiones y ahora tú te has dado modos para aprender” (ECUP).

Algunos estudiantes han desarrollado nuevas estrategias: “me han dado nuevos métodos de estudio. es decir, organizarme a mí mismo y agarrar mi tiempo libre, estudiar, leer algo, sacar mis resúmenes.” (ECUP); “buscaba ... el tema [en internet], sacaba yo los PDF, les daba una leída ... si tenía algo anotado de la clase me guiaba con eso mi lectura y ya tenía ... comprendido el tema ... es lo que yo usaba, me tenía que forzar yo a hacer ese tipo de cosas psss” (RMBC)

Es obvio que la lectura es necesaria para entender los contenidos, pero leer una sola vez puede no ser suficiente.

Leer, subrayar, resumir son las estrategias para asegurar el aprendizaje: “generalmente yo leo el tema, a veces las cosas más importantes que me debo acordar lo subrayo directamente en mi libro o me hago ... apuntes en hojas sueltas y después las doblo y las guardo en mi bolsillo para revisar y ... me funciona bien, son garabatos, pero me funcionan bien” (TASL).

La percepción del docente contribuye al aprendizaje: “si tu no lees textos o por lo menos no ves videos de lo que ella sube o no atiendes, creo que no vas a poder hacer sus prácticas” (ISS); “docente que explica bien tú vas al texto o al PDF lo lees y lo recalcas ¿no? ... y dices ah esta la parte que me ha explicado el docente y entiendes ¿no? o sea con ganas” (AT)

El tiempo que se dedica a la lectura es variable: “depende ... si no estoy en parciales supongo que tres o cuatro horas, pero si estoy en parciales más ... unas cinco o seis horas; no todo el día porque sí te das tiempo para descansar, otros exageran diciendo ‘todo el día’” (TASL).

El uso de textos digitales, endémico en la virtualidad, no siempre es preferido por algunos estudiantes: “La verdad siempre me ha interesado los materiales físicos que a veces en materiales digitales tú mismo tienes que ir hacerte imprimir para una mejor lectura (YAM); “pero es bueno el material físico porque en momentos para estudiar, para los exámenes ... en el físico podía subrayar ... no ... así como cuando estás con el celular o con computadora que te emite eh su luz ... que te afecta a los ojos” (MAAC). “en mi caso, no tienes un buen desempeño ... en leer libros digitales porque primero cansa la vista ... no puedes estar leyendo todo tiempo de una pantalla, te arruina los ojos” (YAM). Una dificultad adicional tiene que ver con el uso de imágenes en lugar de textos digitales: “en muchos casos los textos que me dejaron suelen ser libros escaneados y no se puede apreciar con claridad algunas cosas, por ejemplo, tengo un PDF del libro ... pero vieras, no se ve casi nada está todo borroso” (RVR).

Se reconocen las características ventajosas de los PDFs (no hay que comprarlos como los físicos, fotocopias): “es ventajoso en cierto sentido, ya que puedes sacar tus citas bibliográficas, puedes sacar más

fácilmente, imagínense de un PDF y de un libro estar escribiendo toda una cita” (YAM); “básicamente lo lees y ya no tienes que estar invirtiendo dinero en comprar cierto dossier y incluso el sistema o la computadora te ayuda a buscar el tema específico” (JALF).

Las exposiciones solamente habladas son criticadas por los estudiantes, por lo que reclaman por clases más dinámicas. La lectura, sin embargo, como actividad solitaria es efectiva en el aprendizaje, pero las lecturas deben estar siempre en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1979).

Nuevas estrategias para comprender la exposición virtual:

La opción presencial de tomar apuntes se puede ejercitar también en la modalidad virtual. Pero la tecnología ofrece la alternativa de las capturas de pantalla, para copiar textos.

En las clases teóricas como son virtuales hago como se llama screenshot de toda la pantalla y la diapositiva que están presentando y lo copio a un documento Word” ... Porque tomar apuntes así con tu bolígrafo, no te da tiempo porque hay algunas cosas que dice muy rápido. ... Entonces, lees de las diapos que he sacado. Después, generalmente solo leo, subrayo, y tomo apuntes de lo más importante y lo escribo en hojitas en el mi celular screenshot y solo eso. No hago mucho tampoco (TASL).

Para una estudiante, su actividad laboral le dificulta el estudio por lo que tuvo que recurrir a los apuntes y el repaso, pero también a otras estrategias:

Lo que hago es tomar apuntes de las clases que tenemos, los más importantes y después repasarlos en otro tiempo libre ... algunas veces también grabo ... lo que leo y cuando estoy cocinando o haciendo otra cosa ... voy escuchando y repitiendo. ... lo mismo, escucho los videos referidos a cualquier tema que haya avanzado (MVOF).

Para esta estudiante la tecnología si “ayuda muchísimo” pues le permite escuchar la clase mientras realiza actividades manuales en el horario del trabajo y no tener que pedir permiso como lo hacía en las clases presenciales; también puede escuchar las clases grabadas por el

docente “mientras estoy cocinando”. Sin embargo, en cuanto a la lectura, lee poco en su tiempo libre: “leo, pero muy poco te cuento, la verdad debe ser por el trabajo y las tareas que tengo, porque yo trabajo todo el día con computadora, me es un poco difícil leer con más frecuencia porque me cansa la vista”; en algunas de sus clases, la lectura incide en el análisis: “en relaciones internacionales ... son lecturas de análisis qué tenemos que hacer; lo mismo en legislación, lecturas de análisis eh grupales a veces también, pero no son similares”; para los exámenes “tomo los apuntes de la clase, vuelvo a ver el video del docente y corroboro si he hecho buenos apuntes ... aumento ... si hay algo que no está aclarado busco información. Entonces, una vez que ya tengo bien sustentado mis apuntes, los leo eh, los leo una, dos en algunas veces tres”; A la pregunta de si recurre a la memorización, dice que lo hace algunas veces “pero generalmente trato de discernir cada concepto por palabras para entenderlo mejor ... porque ... cuando son lecturas muy extensas, [la memorización] es un poco difícil, ¿no?” (MVOF).

Otra persona entrevistada reconoce que las estrategias pueden diferir de persona a persona. Para ella la lectura es efectiva pero su hermana prefiere el resumen:

Cuando yo leo mis apuntes comprendo mejor lo que se me está explicando ... ella hace un resumen y comprende mejor ... y no entiendo leyendo, sino que voy viendo partecitas interesantes y me voy dando ayuda con algunos casos que me pueda ayudar a entender o haya que recordar mejor. (NN)

Un estudiante reconoce que la memorización puede ser temporal y prefiere evitarla:

Lo que hago yo, para corregir eso ... me pregunto a mí mismo ... lo que aprendí lo digo en mis propias palabras. ... Entonces, lo anoté y aprendo mucho mejor así. (EA)

El estudiante está haciendo uso de la paráfrasis y la escritura como herramienta cognitiva, escribir activa lo visual y la motricidad que, al parecer, tienen efectos positivos en la retención de la información.

Esfuerzo (26), esforzarse 7

Es equivalente a inversión económica, de los padres para comprar computadora “mis papás pudieron hacer el esfuerzo y compraron para mí ... y mi hermano, una computadora portátil” (EATM).

El ESFUERZO se considera un equivalente al producto realizado: “todo mi esfuerzo se borró en un instante” por apagón de la señal, o inversión en el examen “tienen 4 minutos ... y si no presentas pues chau, no sirve tu examen y tu esfuerzo se va pues” (RG); también depende de la metodología empleada por el docente: “me cuesta mucho concentrarme, poner tiempo y esfuerzo en algunas actividades” (EATM); entre las desventajas de la modalidad virtual se menciona el cansancio: “por lo mucho que me esfuerzo, por exigirme muchas veces termino cansada porque como uno mmm se encuentra en un lugar de su comodidad no presta la debida atención muchas veces, ... en ese sentido ... no ha sido tan efectivo” (LCP); debe ser valorado por parte del docente: “hay otros docentes bien tajantes duros que si no entras a clases te bajan puntos no te comprenden, no saben qué esfuerzo estás haciendo para conectarte o para pasar clases.” (DGG); hacer un esfuerzo “extra” por trabajar solo y no en grupos como exigían los docentes “haciendo el mismo esfuerzo de grupos de 6 y 7 personas” (RG); en las clases presenciales se tomaban apuntes y se repasaban para el examen, “ahora tengo que hacer un doble esfuerzo ... tomar apuntes, grabar la clase ... volver a ver el video y repasar o anotar cosas”; “Con las materias prácticas o de cálculo es esfuerzo es doble” porque antes el docente explicaba el “ejercicio” de “principio a fin”, ahora tiene sus “diapositivas ... o el contenido ... ya escrito .. y solo empieza a explicar lo que son” y los estudiantes no pueden preguntar “porque se satura”; si el docente sube los contenidos del tema “eso ayuda mucho, pero al mismo tiempo es un doble trabajo, o un doble esfuerzo porque otra vez se tiene que estar copiando en un cuaderno” (FCD).

Esforzarse

Esforzarse se considera necesario para las actividades académicas.

El esfuerzo del estudiante (la actividad desplegada por el estudiante) es ciertamente un ingrediente necesario para el aprendizaje. Sin embargo, no se puede obviar el rol del docente, la enseñanza debe contribuir al aprendizaje (incentivar la atención, la actividad comprometida), así como la interacción entre docente y estudiantes. Al respecto, un estudiante manifiesta su disconformidad con la “metodología” de las clases en videos que pueden generar dudas, y que preguntar al docente puede hacer que ‘se molesten’: “En pocas palabras, la metodología que manejan algunos docentes no me satisface, sino al contrario me inquieta, me pone nervioso, no sé cómo expresar lo que siento.” (RVR). La combinación de la metodología (video asincrónico) y la relación con el docente (molestia), a su vez, genera emociones (inquietud, nerviosismo, sentimiento) que no contribuyen al aprendizaje. Recordemos que hay un componente cognitivo en el aprendizaje, y uno afectivo, emoción. Ambos son importantes. Aun cuando, desde los estudios neuronales, como lo afirma Stanislas Dehaene “ya no hacemos una distinción entre cognición y emoción” (Periodismo Puro, 2022).

Pregunta 35. Análizo críticamente los conceptos y las teorías que presentan los materiales de estudio

El análisis crítico de los conceptos y teorías aparece pocas veces en las 34 entrevistas seleccionadas. Por tanto, en este apartado, incluimos también los testimonios de las entrevistas de aprendizaje de segundas lenguas, diferenciando las referencias cortas con las iniciales del entrevistador o entrevistada en minúsculas.

CRITICAR (13 instancias), crítica(s) 5, crítico(s) 5; criticar, critica, criticando 3

Como verbo, refleja el uso cotidiano de criticar: “si alguien le decía Lic. disculpe esto ya llevamos la clase anterior, este se molestaba jajaja te decía joven si usted va estar criticando mi clase sin prestar atención le invito que se retire” (RVR); “Bueno no se critica, pero toda el área de quechua en esa carrera no contempla el escenario de una

persona que no conozca ya la lengua” (ao); también se acerca a la crítica académica: “siempre graba sus clases, aparte de eso es que tenemos más tiempo para comentar, o sea, puedes revisar una y otra vez para comentar o criticar acerca del tema” (CPR).

Como nombre, refleja el uso cotidiano: “miren hacia el futuro no miren los demás es críticas que tal vez muchos que dicen por envidia” (jc);

Como adjetivo, se relaciona con la reflexión y el análisis: en un caso, se refiere a la valoración de la experiencia reciente: “ADC: ... usted haciéndose una crítica auto constructiva por todo lo que ha pasado clases virtuales hasta ahora se siente preparada ... o siente que le falta? –JSM: Siento que me falta, siento que con clases presenciales hubiera aprendido más”; En otro caso alude a la perspectiva del estudiante: “Es nuestro sentido crítico, se podría decir en las distintas lenguas, o sea en inglés y en francés” (mfa).

Más frecuentemente, se relaciona con la crítica académica: “irf: me gusta que haya ... motivación de poder quizás interactuar, de poder hacer un análisis crítico. a mí me gustaba hacer preguntas y respuestas, lluvia de ideas, me gustaba también analizar la cultura”; “podemos aprender compartiendo nuestras experiencias nuestros análisis y críticas con nuestros compañeros y docentes”; en la modalidad virtual “no podemos debatir ni hacer críticas, análisis sobre la situación” (nn); “entonces como dije me permite tener muy presente y de una manera un poco más crítica, la técnica de lo de los mapas mentales, mapas conceptuales” (EATM); “cada fin de semana ensayos, normalmente nos da para que nosotros seamos críticos que pensamos y todo eso” (ISS).

Otros usos tienen que ver con los “casos críticos” (cv), o los “críticos literarios” (lccp).

En resumen, el análisis crítico relacionado concretamente con la examinación valorativa de la información, como mecanismo para el aprendizaje no se testimonia de manera detallada. Sin embargo, es ilustrativo el caso del estudiante que utiliza los mapas conceptuales/mentales para analizar y retener la información, y tener una perspectiva “un poco más crítica”. Este estudiante, además, utiliza estos mapas “para estudiar, repasar, ... socializar”. Tiene los mapas de diferentes semestres registrados en “cuadernillos” a los que puede

acudir y “volver a revisar la información” si se le olvidara algo. En todo caso, el análisis crítico se menciona una sola vez, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

ANALIZAR (27 instancias): análisis 13, analizar 17, analizando 3, analizamos 2, analizaríamos 1, analicemos 1, analizo 1.

Como sustantivo, el ANALISIS es una herramienta cognitiva: “el análisis sociocultural que se hace de las diversas culturas, sus idiomas” y “poder interactuar [en lenguas] ... de poder hacer un análisis crítico” (mfa); “KNCV: se puede hacer un análisis, ¿no?, mediante este tipo de preguntas y entrevistas”; “podemos aprender compartiendo nuestras experiencias, nuestros análisis y críticas con nuestros compañeros y docentes” (nn); “tenemos que hacer .. lecturas de análisis” (MVOF).

Esta categoría también se aplica al análisis de lenguas: “entramos en el estudio de análisis arbóreo ... son como unos diagramas en los que nosotros podemos desmenuzar el estudio de una oración” (rmvv); “lenguaje ... es una materia ... [que] requiere de mucho análisis, estudio” (lccp); en lingüística se hace “análisis del español ... el inglés, el francés, y el quechua. ... ya son varios semestres de puro análisis ... análisis de todo tipo. ... Entonces, analizaríamos en total 4 lenguas” (kjp);

La categoría ANALIZAR puede considerarse similar al análisis crítico.

Se analizan las estrategias, conceptos: “DVH: Bueno, nosotros con mi grupo estamos analizando las estrategias de aprendizaje”; “ICSS: Analizando cuáles son los métodos estratégicos que utiliza para mejorar su calidad de aprendizaje” como objetivo de su investigación; “mi otra estrategia ... es imágenes de internet, por ejemplo, tu buscas una palabra, supongamos ‘estrategia’ y ahí te aparece, te explica por letras, normalmente las veo y analizo” (ISS); El análisis puede variar según el contexto (presencial o virtual): “es distinto cara a cara, o sea las relaciones ... reacciones ... lo que pensamos ... cómo pensamos cómo analizamos las cosas influyen ... cuando estamos presentes” (nn).

Para reflexionar sobre la virtualidad y el aprendizaje: “Me parece muy bien e interesante, analizar estos temas [aprendizaje de lenguas]” (amp); Con respecto a una valoración de los entornos virtuales: “sería como para analizar aplicación por aplicación mmmm para esto del aprendizaje a distancia ... en una opinión muy general sobre la educación a distancia, diría que es para analizar. ... pero también tendríamos que analizar cada caso para sacar al general.” (ECUP); “en las clases [virtuales] podríamos analizar, preguntar, aprender, disponer el tiempo en los mismos horarios ... eso me permitía utilizar mis mapas mentales” (EATM); Sobre la metodología de enseñanza en línea: “ver una manera de incentivar ... la asistencia ... para participar ... analizar cómo dan sus clases, cuáles son sus ideologías, sus metodologías” (ECUP). Y, finalmente, dadas las dificultades y observaciones a la enseñanza virtual, si fuera docente una estudiante sugiere: “darles ejercicios, como algunas tareas que ellos tengan que analizar, que tengan que pensar” (dm).

En el aprendizaje de lenguas: “Mi metodología sería esa, intentar comprender a la gente y analizar cómo comprender [una segunda lengua] y a partir de ahí, empezar a evolucionar (rmc); “en francés ... te puedes ubicar, pero ya en el quechua, uff ya [es] muy difícil de analizar” (kjp).

Analizar puede ser una actividad asignada por el docente: “nos pone videos sobre operaciones ... con el fin de que nosotros veamos y analicemos el video” (RVR); “me gustaba también analizar la cultura ... nos hacían analizar la cultura” (mfa); “nos dan material que tenemos que leer, ... que analizar nosotros mismos” (nn). Pero a veces, las tareas pueden constituirse en problemas: “te dejaban una tarea, otra tarea, que no tenía tiempo para analizar con cuidado los materiales” (JALF). En otro caso, es una actividad independiente cuando no se comprendió el tema: “hay cosas que los docentes ... no te explican o normalmente no entendemos ... me voy más a buscar videos en YouTube y analizar” (ISS).

El tipo de evaluación puede incidir en el análisis: “las preguntas más interpretativas es la mejor según yo, porque ... puedes dar criterio y puedes aplicar lo que ... aprendiste ... [y si] sabes de lo que estás

hablando e interpretas ese tema ... ya estás aplicando los conocimientos ... cuando tienes que analizar, interpretar algún tema” (dcar).

Conclusiones

La virtualidad ha introducido nuevos elementos a la exposición tradicional del docente en la presencialidad: hablar, explicar, mostrar diapositivas, hacer trabajo de grupos. Ahora las exposiciones virtuales se pueden grabar, volver a escuchar, pero también se pueden hacer capturas de pantalla. Una de las ventajas de la virtualidad es el acceso a los contenidos de las materias que el docente pone en la plataforma. Los estudiantes se han adaptado a los recursos de la era digital: los celulares, las computadoras, el internet.

Proponemos dos hipótesis al cruce entre revolución digital y educación virtual: (a) La percepción generalizada de que ahora la información está disponible en abundancia; (b) que la educación virtual, ya sea por el desconocimiento de los dispositivos, carencias en las metodologías de enseñanza, o adaptación de los docentes, deja lagunas o tareas, que los estudiantes tratan de resolver buscando la información en internet.

Frente a la educación virtual, la preferencia por lo presencial se manifiesta en muchas de las entrevistas. “Lo físico siempre es mejor, porque digamos terminar una clase y después ir a la cafetería con tus amigos, hablar de las clases, interactuar sobre ella, era un poquito más fácil ¿no? y un poquito más enriquecedor ... con clases virtuales ... es un poquito más difícil reunirnos ... comunicarnos ... en las clases también vemos que hay un poquito de timidez ... ha bajado la participación” (DML).

ANALIZAR es bastante frecuente. Sin embargo, la idea de *análisis crítico* solo aparece una vez. Una interpretación apresurada sería que se hace poco análisis crítico, pero hay otras formas de pensar reflexivamente, como se vio en los ejemplos sobre CRITICAR, y ANALIZAR.

Hay temas para profundizar las estrategias, por ejemplo, el papel de la procrastinación, a propósito de un comentario de IS que describe sus estrategias: “ver videos ... no de la materia sino videos que me ayudan a desestresarme porque cuando uno está en el punto de estudiar mucho se estresa y prefiero descargar otros videos, ¿no? Al parecer, la procrastinación es un síndrome generalizado, pero que se puede mejorar con las estrategias apropiadas, igual que el aprendizaje. Otro tema que conviene profundizar tiene que ver con las tentaciones de “copiar y pegar”, que pueden constituirse en plagio.

Referencias

- Álvarez Gómez, M., Guzmán Acuña, J., y González Romero, V. M. (2006). *Aprendizaje por búsqueda: de la información al conocimiento*. Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cucosta-udeg/20170512025055/pdf_1138.pdf
- Bautista-Boada, F. (2021). Teoría del Procesamiento de la Información Mediada por la Blackboard para la Enseñanza del Inglés. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 1(1), 108-116. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.260>
- Benito Morales, F. (2000). Capítulo 1. Nuevas necesidades, nuevas habilidades. Fundamentos de la Alfabetización en Información. En José A. Gómez Hernández, (Coord.). *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información*. Murcia: KR. https://www.academia.edu/7017630/CAPÍTULO_1_NUEVAS_NECESIDADES_NUEVAS_HABILIDADES_FUNDAMENTOS_DE_LA_ALFABETIZACION_EN_INFORMACION
- Blanco Riveros, J. A. (2010). *El uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC'S) en actividades de formación universitaria* [Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UMSA]. <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/10981/BRJA.pdf?sequence=1>
- Estrategias Didácticas. (2017, diciembre 2). Blogspot. Accedido el 24 de julio 2023, en

- <http://estrategiasdidacticasag.blogspot.com/2017/11/estrategias-didacticas.html>
- Fernández Fernández, G. (2015). Elementos de sistemas operativos, de representación de la información y de procesadores hardware y software. Departamento de Ingeniería de Sistemas Telemáticos, Universidad Politécnica de Madrid. <https://oa.upm.es/36552/1/SORYP.pdf>
- Ferreras Remesal, A. (2008). *Estrategias de Aprendizaje. Construcción y Validación de un Cuestionario-Escala* [Tesis Doctoral, Universitat de Valencia]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/10306;jsessionid=4A057D915D9151251AB51D7D>
- Florida International University Libraries (2000). Information Literacy Goals and Objectives <http://www.fiu.edu/~library/ili/goals.html>
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M., & Pérez-Perez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- González Mercado, Iriana. (2014). *Los Entornos Virtuales como espacios de enseñanza-aprendizaje. Una propuesta para el bachillerato*. [Tesis de Maestría, UNAM]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/62397>
- González Morales, D. y Díaz Alonzo, Y. M. (2005). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1), 1-17. <https://rieoei.org/historico/investigacion/1379Gonzalez.pdf> <1397Gonzales.pdf>
- Hernández Serrano, M. J. (2013). La búsqueda y selección de la información online: Análisis de las acciones estratégicas de los estudiantes universitarios. *Teoría de la Educación, Educación*

- y *Cultura en la Sociedad de la información*, 14(2), 85-105.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201028055004>
- McKinsey & Company. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. <http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>
- Mena, A., Golbach, M., Rodríguez Areal, E., Abraham, G., y Fernández, A. (2015). Evaluación del Uso de Estrategias de Estudio y Aprendizaje en Estudiantes de Matemática en un Contexto Mediado por TIC. [Ponencia] 3ra Jornadas de TIC e Innovación en el Aula, Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/48850/Documento_completo.pdf?sequence=3
- Monárrez Vásquez, H. & Estrada Gómez, M. A. (2013). Estrategia: procesamiento de la información mediante el aprendizaje cooperativo y los estilos de aprendizaje (PIMACEA). *Visión Educativa IUNAES*, 7(16), 30-41. <https://dialnet.unirioja.es ...>
- Nation, I. S. P., y Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. Routledge.
- Oliva Carmona, C. G. (2011). *La implementación de estrategias de procesamiento y uso de información que utilizan los docentes del Nivel Medio Superior para potenciar el aprendizaje* [Tesis de Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo, Tecnológico de Monterrey-San Luis Potosí]. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/570990>
- Ortega Muñoz, F., Vázquez Valenzuela, D., y Rosales Martínez, R. Ma. M. (2017). Estrategias de Adquisición de Información Empleadas por Estudiantes de Posgrado en Durango [Ponencia, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa]. https://www.researchgate.net/publication/323689233_ESTRATEGIAS_DE_ADQUISICION_DE_INFORMACION_EMPLEADAS_POR_ESTUDIANTES_DE_POSGRADO_EN_DURANGO
- Periodismo Puro. (2022, 6 de agosto). *Stanislas Dehaene con Fontevecchia- "En ciencia ya no hacemos distinción entre*

- cognición y emoción.*” YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=XqAoNdmOPvc>
- Pizano Chávez, Guillermina. (2012). Las estrategias de aprendizaje Un avance para lograr el Adecuado Procesamiento de la Información. *Investigación Educativa*, 16(29), 57-68.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7633>
- Rojas Ospina, T. & Valencia-Serrano, M. (2019). Adaptación y Validación de un Cuestionario Sobre Estrategias de Autorregulación de la Motivación en Estudiantes Universitarios. *PSYKHE*, 28(1), 1-15.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1128>
- Salirrosas Paúcar, R. (2015). *Aprendizaje estratégico y rendimiento académico en estudiantes de matemática de la Universidad Nacional de Educación* [Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación]
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/364/TM%202713%20S1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M., & Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

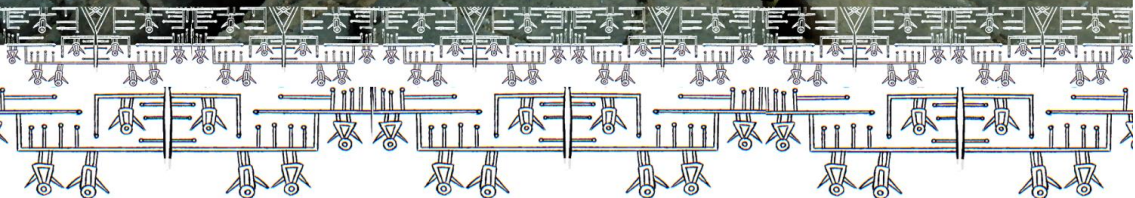
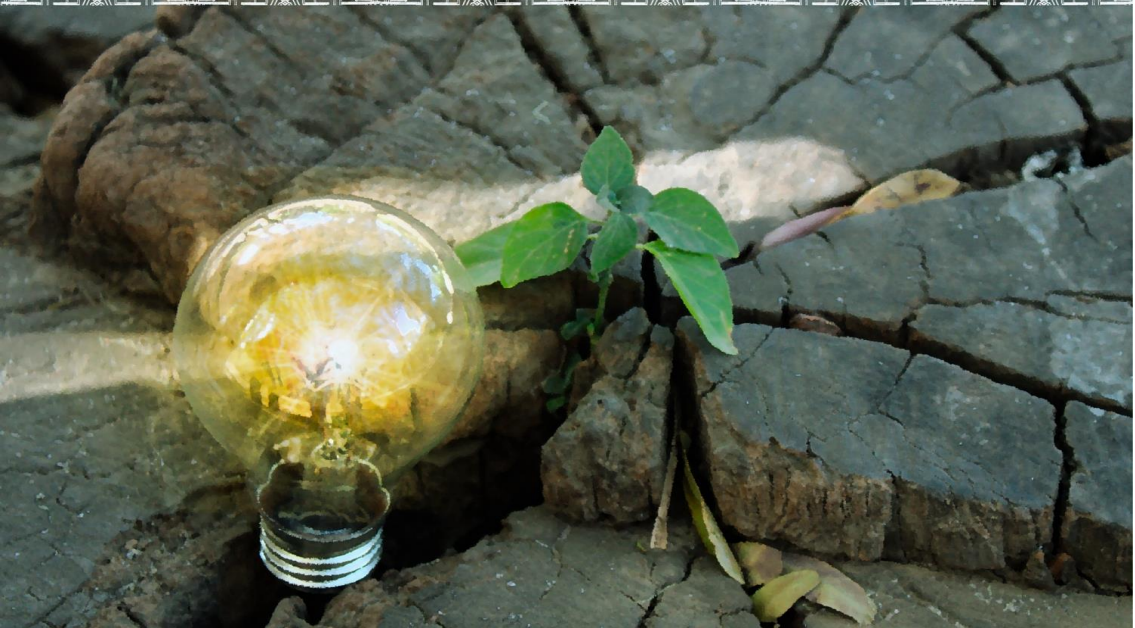
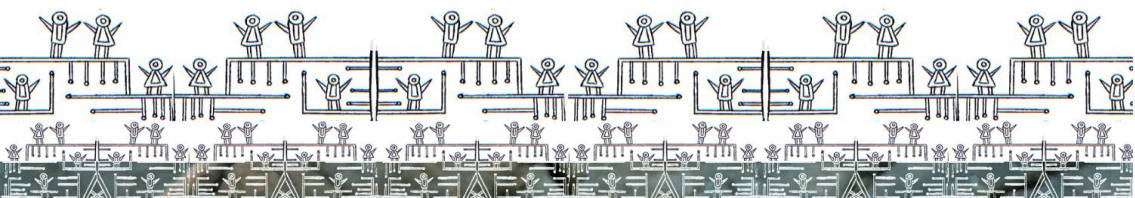
Tabla 7*Relación de entrevistas*

N	Investigador	entrevistado	carrera	palabras	temas
1	Adriana Naghely Aquino Almendras	Enrique Álvarez	ed	3646	virtualidad
2	Alejandro Dávalos Castillo	Jenny Sajama Mollo		4668	estrategias en la virtualidad
3	Alvaro Zelada Guzmán	LJ	com Soc	4363	auxiliatura
4	Andrea Candy Medina Jora	Royer García	com Soc	4243	virtualidad, trab en grupos
5	Andres Villarroel Fuentes	Ricardo Valencia Rendon	med	2794	estrategias en la virtualidad, trampa
6	Bryam Zuna Mamani	Favio Canaviri Delgado	ingeniería	2755	estrategias
7	Dahara Nazareth Claros Curi	Alejandra Maida Claros	Com Soc	4095	virtualidad, trab en grupos
8	Daianara Danessa Vargas Hurtado	Celina Peralta Rojas		2379	virtualidad
9	Gaby Jhoselin Benavidez Calizaya	María Alicia Astoriaque Coro	ed	3100	
10	Gisel Perez Bernal	Abigail Cabrera, Yahir Mamani Mollo	Nutrición, med	2639	

1 1	Heidy Tapia Torrez	Usieda Patiño Cristian Email	der	2836	
1 2	Heriberto Vargas Vargas	Carla Patricia Viveros Maidana	com soc	3557	
1 3	Ivana Carmen Sejas Salazar	Maria Rene Machaca Zambrana	com soc	4235	
1 4	Ivana Sánchez	Carmen Villagómez	com soc	5144	
1 5	Jhoana Aranibar Zenteno	René Marcelo del Barco Cárdenas	com soc	5128	virtualidad
1 6	Jesus Angel Colque Cardozo	EGRP	med	3150	
1 7	Karen Camacho Aguilar	Tatiana Abril Sanabria Lopez	med	3477	
1 8	Katerin Daniela Muiba Velarde	Cristina Campos Soraide	com p el desarrollo	3222	estrategias
1 9	Kevin Nivari Cuellar Vargas	Anabel Torrez	com soc	3718	
2 0	Laura Delgadillo Condori 2	Esteban Américo Tórrez Medina	com soc	3541	
2 1	Lizbeth Fermín Guamán	María Victoria Olguín Flores	com soc	4086	
2 2	Madelin Villarroel Rojas	Daniel Marañon Limpas	marketing, unifranz	4955	estrategias
2 3	María Joaquina Sempertegui Otalora	Favio Aliendre Hinojosa	com soc	3658	
2 4	Maria Nieves Bejarano Flores	NN	com Soc	3924	

2 5	Maria Rene Machaca Zambrana	José Armando López Fernández	com Soc	3506	
2 6	Melissa Agreda Fernandez	Christian Gutierrez Caero		1571	
2 7	Mireya Nicol tinta Mamani	NN	com soc	3455	
2 8	Natali Elizabeth Vera Terrazas	Cristhian Rodrigo Flores	infocal	2447	estrategias de aprendizaje
2 9	Nataly Arias Montaño	Daniel garcía gonzales	com soc	3054	estrategias de aprendizaje
3 0	Noelia Ledezma Olivera	Rubí Jazmín Castro Paniagua	com Soc	3248	estrategias de aprendizaje
3 1	Roberto Sanchez Javier	Jhobana Sanchez Javier	contaduría pública	5338	estrategias de aprendizaje
3 2	Selena Quispe Zambrana	Ivana Sejas Salazar	com soc	2936	estrategias de aprendizaje
3 3	Shirley Galindo Saldaña	Analí Galindo Saldaña	med	3626	estrategias de aprendizaje
3 4	Silvina Llanos Coruro	Yolanda Aguirre Mendoza	umss	3871	Chanchullo 122365

La piel del saber. Epistemologías de la Biosfera y Educación Superior



Fernando Prada Ramírez



Capítulo 6
La piel del saber
Epistemologías de la Biosfera y Educación Superior
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10083752>

Fernando Prada Ramírez

Resumen

Este texto, como toda escritura, se teje en torno a la vida, la vida humana entrelazada entre los hombres y de ellos con la naturaleza, los animales y las palabras. Su fundamento teórico es el concepto griego de **Gaia** con el que se concebía originalmente la naturaleza, la gran madre o madre tierra, diosa de la vida y la muerte. El trabajo busca pensar la educación superior virtual desde la ética y sus relaciones con la ecología política. El reciente resurgimiento teórico del concepto de **Gaia** con las nuevas teorías ecológicas de interpretación del universo de James Lovelock en su libro *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la Tierra* (1985) y sus reflexiones teóricas desde la astrofísica, por un lado, y la reconceptualización de este concepto de la bióloga Lynn Margulis quien propone un nuevo sistema de representación del universo, servirán de marco interpretativo para explicar el fenómeno de la pandemia del COVID-19 que es el que ha provocado el fenómeno reciente de la educación virtual en la educación superior y que es precisamente objeto de análisis en el presente estudio. Se partirá de la significación vital que ha causado primero la cuarentena y el distanciamiento social como medida de bioseguridad para enfrentar la pandemia en el mundo y sus repercusiones en la vida social de los estudiantes de la Universidad Mayor de San Simón. En la segunda parte, se reflexiona la ruptura epistemológica que propone la pandemia al pensamiento científico a partir de las causas de deterioro generalizado de los ecosistemas en la biosfera de la tierra, donde el

COVID-19 no es sino un ejemplo entre otros de este proceso de destrucción y que plantea la urgente necesidad de un cambio de paradigma no sólo epistemológico, sino también de los sistemas capitalistas de producción y la llamada sociedad del bienestar que ya hace alguno tiempo anuncia cada vez con mayor urgencia el agotamiento del modelo. ¿Qué nueva educación humana propone la educación en épocas de pandemia? ¿Cuáles son las transformaciones en la construcción de subjetividades que en la nueva vida están sucediendo? ¿Cuáles son los desafíos de nuevos saberes que se plantean en la actualidad para la educación superior? Si pensamos el proceso educativo centrado en los aprendizajes como principio didáctico de la práctica académica, entonces es indispensable preguntarnos ¿Cómo está afectando la educación a distancia la vida social de los estudiantes y sus sistemas de representación simbólica de una sociedad en la que viven? Estas son algunas preguntas que este artículo va a tratar de responder.

Palabras clave: pandemia, educación virtual, ecología política.

Introducción

Normalmente los trabajos sobre educación superior se refieren a aspectos didácticos y, más frecuentemente, tal vez demasiado, a aspectos estadísticos. El presente artículo busca más bien abordar este tema educativo desde el ámbito de la ética y de la ecología política. Se busca expresamente no convertir a los estudiantes en anónimo número o borrarlos de la preocupación fundamental en medio de reflexiones pedagógicas y, sobre todo, en estas circunstancias de educación virtual, detrás de discursos sobre las nuevas tecnologías y las plataformas virtuales utilizadas.

Esta nueva virtualidad de la educación superior y el casi un año de cuarentena al que estuvo sometido el país, como en el resto del mundo, ha producido serias transformaciones sociales en la relaciones intersubjetivas de la sociedad y sobre todo en la vida de los estudiantes que sorpresiva y radicalmente se han visto separados de sus compañeros

y muchos de ellos se han visto relativamente solos o han cambiados sus relaciones sociales a nuevos ámbitos laborales debido a las nuevas responsabilidades asumidas provocadas por la crisis económica que ha producido la pandemia. Muchos de ellos se han visto obligados a trabajar para ayudar a la economía familiar y en sus estudios se han encontrado muy reducidos en sus relaciones interpersonales a nivel virtual y sienten que han perdido la hermosa vida social de la juventud que era característica de la vida estudiantil que existía antes de la pandemia. En ese sentido, el presente artículo más bien busca comprender que está sucediendo con la vida de los estudiantes en esta época de virtualidad y crisis sanitaria. El trabajo parte del principio que la educación no solamente transmite información, sino que de manera fundamental forma personas humanas y construye subjetividades. ¿Qué tipo de personas estamos formando en la educación superior a distancia? es la principal interrogante. Si bien interesa la pedagogía, se considera que más importante es la vida de las personas, en este sentido, las didácticas de la educación virtual y los discursos sobre las nuevas tecnologías no debieran ocultar en su maraña de significantes a los estudiantes reales y sus conflictos existenciales actuales.

Metodología

El artículo ha seguido un método cualitativo de la investigación etnográfica basándose en las historias de vida de los estudiantes. En ese sentido, escucha la voz de los estudiantes y parte de los testimonios de los estudiantes de la materia de Antropología Social grupo 2 del segundo semestre de 2020 y el primer semestre de 2021 de la Carrera de Comunicación Social, quienes sinceramente escribieron sus historias y experiencias de vida durante la pandemia. Un agradecimiento especial a todos ellos, sin cuya participación no hubiera sido posible la presente investigación. Por motivos éticos, los testimonios se han mantenido en relativo anonimato y sólo aparecen las iniciales de los participantes en este interesante ejercicio de conformación de una comunidad de aprendizaje. La interpretación de los testimonios se ha realizado según el método de análisis del discurso. Un instrumento importante ha sido la utilización de un diario docente donde se registraban todos los acontecimientos didácticos y opiniones que eran consideradas

importante. Sobre todo, para la segunda parte de la reflexión teórica, se ha trabajado con la investigación documental acerca de la pandemia.

Resultados

En esta sección abordamos cinco aspectos: primero, basado en los testimonios de los estudiantes se plantean reflexiones críticas sobre la educación superior virtual, luego se focaliza atención en las subjetividades estudiantiles emergentes en la educación virtual; en la tercera parte se reflexiona sobre los procesos de aprendizaje en la educación virtual; en la cuarta parte se realiza una reflexión teórica sobre las nuevas tecnologías y los desafíos que la pandemia plantea al pensamiento científico. Finalmente, en la quinta sección se explora los otros saberes que se plantean en una epistemología emergente provocadas por la pandemia.

1. El camino de la educación virtual

En respuesta a la llegada del COVID-19 a Bolivia y su inicial expansión, desde mediados de marzo del año 2019 y durante casi un año, el gobierno nacional decreta una cuarentena para precautelar la salud de la población y determina también el cierre de establecimientos educativos en todos sus niveles y la promesa de continuidad a través de la educación en línea.

Esta situación de pandemia obligó a la adopción de la educación virtual en las instituciones de educación superior que fue claramente diferenciada. Las instituciones de educación superior privadas rápidamente realizaron la transición de la educación presencial a la virtual apoyadas en la estructura tecnológica que ya tenían tanto en sus centros de formación como la que poseían los estudiantes que allí estudiaban. En cambio, las instituciones públicas de educación superior enfrentan las limitaciones tecnológicas institucionales y la baja conectividad que afecta a los estudiantes de escasos recursos económicos y la casi ausencia de computadoras en sus hogares que ha

convertido al celular en el principal medio tecnológico de esa educación virtual. Situación epidemiológica que se agravó aún más con el surgimiento de la 4ª ola de la pandemia a inicios del 2022, caracterizada por la presencia de la mutación del virus ómicron que es más contagioso, aunque al parecer menos agresivo, pero que ha batido todos los récords de contagios desde que se inició la pandemia.

Esta diferencia de la virtualidad en las universidades públicas y privadas responde claramente a la situación socio económica de los estudiantes, mientras unos gozan de conexiones de wifi desde hace ya varios años y de todo el equipo tecnológico que rodea los entornos virtuales como computadoras y celulares de última generación, los estudiantes de las universidades públicas poseen conexiones a la red inestables y deficientes, además que muchos no poseen computadoras y sus celulares, generalmente antiguos, no tienen las funciones completas de los celulares inteligentes. Sin embargo, debido a la duración de la pandemia del COVID-19 que todavía está presente en nuestro país y en todo el mundo, también las universidades públicas ya van 3 semestres al menos que han incursionado totalmente en la educación virtual. ¿Cuáles son las repercusiones de esta educación virtual en los aprendizajes de los estudiantes? Es la pregunta que pretende responder este artículo.

Si bien es cierto que desde que Carlos Marx afirmará que la estructura económica determinaba las características de la superestructura cultural e ideológica ha corrido mucha agua debajo del puente y existen las críticas teóricas de Louis Althusser intentando dar la vuelta ese concepto o los sólidos sistemas teóricos de los llamados postestructuralistas, sin embargo, todavía existe el puente y la corriente del tiempo que fluye debajo. En el caso de la universidad de la que se ocupa esta investigación, las características económicas de los estudiantes, y en menor grado de los docentes, siguen siendo determinantes para efectivizar un tipo concreto de prácticas educativas. La Universidad Mayor de San Simón (UMSS) como institución de educación superior de carácter público cuenta con estudiantes de escasos recursos económicos que no sólo influyen en su posibilidades, limitadas por cierto, de acceder a los medio tecnológicos como computadoras, Internet, así como también a la necesidad que tienen

algunos estudiantes de colaborar con sus padres para vender productos alimenticios en la “cancha” (testimonio de una estudiante del 2º semestre de la carrera de comunicación social, materia de Antropología Social. Diario docente.). Esta urgencia que tienen algunos de trabajar para subsistir, si bien ha existido siempre en algunos de ellos, ahora con la crisis económica que ha generado la pandemia se ha ampliado y dificulta aún más su trabajo académico a distancia ya que la educación virtual requiere de mayor dedicación de tiempo, no solo en los docentes y sus preparaciones de clase y elaboración de informes adicionales, sino en los estudiantes que en buena medida tienen que estudiar en forma autónoma, lo que significa un mayor grado de responsabilidad e inversión de tiempo.

Esta frágil situación socio económica claramente expone a nuestros estudiantes a un mayor riesgo de contagio al virus COVID-19. A menudo se dice que todos estamos en el mismo barco, pero no es verdad, los barcos son muy diferentes y no es lo mismo tener medidas de prevención contra la epidemia cuando se goza de una buena situación económica que cuando se necesita salir a la calle a ganar el sustento diario. Los crecientes casos de estudiantes enfermos y fallecimientos a causa de la epidemia, de los propios estudiantes o sus familiares, es un dato relevante al respecto (grupo de WhatsApp de los docentes de la Carrera de Comunicación Social).

Ya la UNESCO advierte sobre este peligro de la educación virtual:

Independientemente del nivel de educación, el peligro primordial es que las desigualdades en el aprendizaje se amplíen, aumente la marginación y los estudiantes más desfavorecidos se vean imposibilitados de proseguir sus estudios. (IESALC, 2020, p. 5)

Frente a estos desafíos de la nueva experiencia educativa, emergen ingenuas y voluntariosas opiniones que olvidan la realidad acuciante en la que vivimos. No estamos en Tokio o Nueva York y no es lo mismo tener en casa wifi de banda ancha de 40 Gb que sufrir cortes de conexión en medio de un examen. El discurso de las nuevas

tecnologías y el ciberespacio no debe alejarnos y ver la realidad cruda en la que vivimos.

Esta postura tecnicista olvida las amenazas de una educación desconectada de la experiencia vivencial, basada en un modelo de sociedad y pensamiento único que la modernidad pretende generalizar a todas las culturas. Esta visión postula una educación alejada de la realidad sin impacto en el desarrollo regional y olvidando la multiculturalidad que existe en Bolivia y otros países latinoamericanos. También olvida que las principales preocupaciones ante la pandemia son el aislamiento social, las cuestiones financieras y la situación de ansiedad relacionada. Una disrupción de la educación superior con el entorno como la que está produciendo esta crisis puede convertir esa fragilidad en abandono de estudiantes aumentando así, una vez más, la exclusión a la que da lugar la inequidad que caracteriza el ingreso a la educación superior en la región latinoamericana, como sugiere el texto de IESALC citado anteriormente.

Para finalizar con estas reflexiones se considera pertinente hacer algunas alertas críticas sobre la educación virtual en la educación superior. Existe el riesgo de creer que la panacea para la educación ahora son los medios tecnológicos. El medio tecnológico, si bien es importante, no va a enseñar ni a pensar críticamente, ni a formar en valores humanos que también es una de las funciones esenciales de la educación. Estas actividades formativas inevitablemente las tenemos que realizar los docentes como seres humanos y envueltos en el tejido socio económico de la sociedad concreta y real donde vivimos.

En relación al grupo de docentes con manejo limitado de las TIC hay que alertar del riesgo de que estos docentes sustituyan su labor de formadores por la función de compartir con sus estudiantes, por medio de las redes sociales y plataformas virtuales, enlatados producidos por otros que se encuentran en abundancia en YouTube y otros sitios de Internet. Con el pretexto de los autoaprendizajes de los estudiantes tan importantes en la educación virtual se corre el riesgo de que algunos docentes dejen abandonados a sus estudiantes y en el sentido más certero de la educación bancaria de Paulo Freire, intenten llenar de información a sus estudiantes con contenidos disponibles por millones en las plataformas y redes virtuales.

En relación al grupo de docentes que manejan las nuevas tecnologías, obnubilados por ellas a su edad avanzada, ese manejo de los recursos tecnológicos los puede llevar a pensar erróneamente que el hecho de haber cambiado los antiguos papelógrafos por las encuestas digitales ya ha solucionado los problemas de la investigación como pilar fundamental de la educación superior universitaria. Por otra parte, es importante resaltar que en estos dos años de educación virtual, si bien se han realizado algunas investigaciones, también se ha perdido calidad etnográfica ya que debido al distanciamiento social que impone la pandemia, desde el momento que ya no se utiliza el poderoso instrumento metodológico de la observación se ha disminuido la posibilidad de construir la realidad con la cultura material de las sociedades, sus sistemas productivos, herramientas y gestos, vestimentas y expresiones corporales que mediante la triangulación metodológica, siempre han precisado la hermenéutica e interpretación de los actos sociales y la realidad abigarrada de sociedades como la boliviana. Los medios tecnológicos no van a enseñar a nadie a pensar y menos aún los van constituir como personas de bien y con altos valores éticos y humanos. Todavía la educación, en su sentido integral, nos debe llevar a reflexionar sobre estos complejos procesos intersubjetivos.

En relación a los estudiantes, además de los problemas económicos de acceso a los medios virtuales debido a la falta de computadoras y las limitaciones del trabajo con celular que utiliza la mayoría de ellos, existen también dificultades didácticas que, si bien no son nuevas, se han acentuado con la educación virtual. Una de las principales dificultades de formación de los estudiantes de la UMSS y del sistema público de enseñanza superior en las universidades del país es el poco hábito de lectura que poseen, debido a la mala formación que la educación fiscal imparte en los ciclos de primaria y secundaria. Esta poca comprensión lectora y la falta de asimilación conceptual de los textos, ha provocado que, en la educación virtual, debido al fácil acceso a los documentos en versión digital de PDF facilitados por los docentes, gran parte de los estudiantes recurran al abominable trabajo de copiar y

pegar sin realizar el esfuerzo de una lectura comprensiva de los mismos (Diario docente, materia de Antropología Social informes de lectura de la Carrera de Comunicación Social). Esta mala práctica, sin duda, repercute en los deficientes aprendizajes de los estudiantes, quienes a veces pueden salvar la materia, siempre que los docentes no estén atentos a estas erróneas prácticas, pero no les sirve para una formación integral de una memoria a largo plazo que les facilite en el futuro sus prácticas profesionales.

2. Las nuevas subjetividades emergentes

Escuchemos a los estudiantes, sus preocupaciones, sus miedos y algunos anhelos que todavía expresan.

Iniciamos el 2020 con muchas sorpresas, problemas y catástrofe, una de ellas que marcó al mundo entero y que aún seguimos en la lucha resistiendo, fue la pandemia del COVID-19 una enfermedad mortal que se llevó la vida de muchas personas en todo el mundo, millones de vidas partieron de este mundo sin poder despedirse de sus familias. (DRJA, 24 de septiembre, 2020)

Es la temprana experiencia de la muerte, aquella prójima que asoma su rostro descarnado en la soledad. Por el riesgo del contagio, las familias con una persona muerta de COVID-19 ni siquiera se pueden despedir de los seres queridos. El poeta chileno Raúl Zurita lo expresa certero y radical en una entrevista del 20 de junio 2020.

Me resultaría muy difícil pensar en alguien que se pudiera mantener ajeno a la pandemia: a su amenaza, a su acoso omnipresente, a su impresionante silencio. Las miles y miles de muertes son muertes silenciosas y, por lo mismo, de una tristeza infinita. No es en sí el hecho de morir, decir que la muerte es nuestro destino inapelable es la más verdadera de las trivialidades; es la imagen que se nos enrostra de golpe de la soledad de la muerte, se nace y se muere solo, eso todos lo sabemos, pero no estábamos preparados para esta constatación definitiva. Morir conlleva una ilusión, pues, lo que la pandemia nos muestra es una muerte sin ilusión; envueltos en esas

escafandras de plástico nos vemos desfilar sin un discurso, sin una palabra final. Sin un último beso. (Gómez, 2020)

Los estudiantes también perciben esta soledad radical, también sin siquiera la posibilidad de despedirse.

Respecto a mi todo comenzó con el cierre de la universidad, un día estaba ahí en sus ambientes y al día siguiente ya no, todo pasó de repente, tanto que no hubo ni oportunidad de despedirse de los amigos. (BAM, 24 de septiembre, 2020)

Jamás imaginamos que cosas así, como la gran pandemia que estamos viviendo, llegara a pasar; en la mente de nadie pasaba que terminaríamos aislados, distanciados de todas aquellas cosas que hacíamos con normalidad, de todas aquellas personas que son parte importante de nuestras vidas. (PEEK, 24 de septiembre, 2020)

Mi experiencia docente en las nuevas plataformas virtuales me hace temer que el estudiante participa menos y está casi enmudecido detrás de la pantalla y en el infinito del llamado ciberespacio, anónimo y sin el deseo de la piel. ¿Qué significa la palabra sin el cuerpo? ¿A qué se ha reducido la amistad, el “*agápe*” tan importante en el mundo griego en su relación con “*eros*” en esta época de pandemia y sufrimiento descarnado?

“*Todo el mundo tiene derecho a su minuto de alegría en medio del apocalipsis*” (Gómez, 2020) reflexiona el poeta Raúl Zurita. ¿Estaremos dando esa posibilidad a nuestros estudiantes? ¿Nos interesa la alegría en la educación superior, hablamos de ella cuando nos referimos a las didácticas en las universidades o cuando con tanto entusiasmo nos referimos a las nuevas tecnologías? ¿Somos más felices en el WhatsApp? ¿Qué ha sucedido en la sociedad para que dediquemos más tiempo al Facebook o cualquier otra red social que a las relaciones interpersonales del cuerpo y el deseo? ¿Por qué hemos cambiado la piel por el ciberespacio, incluso antes de la pandemia? El ciberespacio ha desterrado el erotismo y la celebración fraterna ¿cómo podemos educar en estas circunstancias?

En algún momento de la primera ola de la pandemia, durante el gobierno de Jeanine Añez, incluso se llegó a bloquear las calles de Cochabamba con los ataúdes de los muertos. La prensa internacional reflejaba esta trágica situación que ocurría en junio de 2020:

Las escenas de cuerpos forrados con plástico negro frente a casas o ataúdes abandonados en las calles se convirtieron en las últimas semanas en una penosa cotidianidad para los habitantes de Cochabamba, en el centro de Bolivia (...). Las autoridades bolivianas señalan que a diario recogen entre 14 y 23 cadáveres de casas o espacios públicos, de personas que se sospecha fallecieron a causa del Covid-19 debido a los síntomas que presentaron. Sin embargo, no a todas estas víctimas les aplicaron las pruebas para confirmar o descartar la causa del deceso (...) *“No tenemos la capacidad para realizar una prueba de inmediato a los cuerpos debido a la alta demanda”*, aseguró el lunes Rubén Castillo, responsable de Vigilancia Epidemiológica del Servicio Departamental de Salud. (Arcienegas, 2020)

Esta dramática situación fue vivida en carne propia por los estudiantes de San Simón. Muchos de ellos, debido a su situación económica tuvieron que dejar Cochabamba y volver a sus comunidades de origen y con ello contribuyeron a expandir el virus en las áreas rurales de Bolivia.

Cuando la presidenta Jeanine Añez, el 21 de marzo del presente año, declaró cuarentena total en Bolivia, ese mismo día tuve que tomar mis cosas y las medidas de Bioseguridad, dirigirme a la terminal a buscar movilidad que me llevara con mi familia para estar en cuarentena ya que debido a la situación no tenía los recursos suficientes para quedarme yo solo. (DRJA, 24 de septiembre, 2020)

Esta experiencia de la enfermedad, los estudiantes de San Simón, la vivieron personal y familiarmente.

Mis papás estaban muy delicados, postrados en cama; no acudimos a un centro médico, ni centro de aislamiento porque no contábamos con los recursos necesarios para llevarlos, tuvimos que mantenernos en cuarentena con las medidas

necesarias de Bioseguridad y siguiendo las medicaciones que nos recetaba un tío de la familia, solo nos recetó remedios para resfrío, eucalipto. (DRJA, 24 de septiembre, 2020)

Yo siguiendo todas las recomendaciones y poniendo mi fe en Dios logré curarme, mi respiración volvió a lo normal, ya no tenía esas complicaciones y después de 1 mes aproximadamente estaba volviendo a recuperar los sentidos que había perdido por esta pandemia. (DRJA, 24 de septiembre, 2020)

No acudimos a un centro o a una prueba de covid-19, pero tuvimos los síntomas, no sabremos a ciencia exacta si era o no coronavirus, pero aun así nos cuidamos para estar mejor. (DRJA, 24 de septiembre, 2020)

Entendía su miedo, su angustia de pensar o de imaginar que alguno se infectara y perdimos alguna vida que amamos; a nadie le gusta tener que pasar por esa situación frustrante de perder a algún ser querido, lo he vivido y como yo muchos lo hemos hecho, es un dolor inexplicable, tan fuerte que creemos jamás sanar. (PEEK, 24 de septiembre, 2020)

Sin embargo, como el transcurrir de la vida nos va enseñando, a veces dramáticamente, la desgracia trae consigo importantes enseñanzas. El límite es una apertura, la luz siempre llega de nuevo y el día retorna después de la oscura noche. El riesgo y la amenaza en medio de la pandemia han revalorizado la familia y la amistad, la vida y el tiempo.

Cómo la gran mayoría que pasó esto, que llegó a pensar que este virus nos terminaría de matar, yo aprendí muchas cosas, el valor de la familia, el ser prudente a cualquier cosa, no solo a cosas que creemos que son graves, si no también ser prudentes en cosas pequeñas, el aprovechar al máximo y bien nuestra vida, nuestro tiempo. (DRJA, 24 de septiembre, 2020)

Esta pandemia ha provocado mucho, provocó dolor, injusticia, reveló el corazón de muchos, unió la familia, separó la familia, etc. (DRJA, 24 de septiembre, 2020)

El poder convivir más con tu familia son momentos únicos. Saber cuidarnos, alimentarnos bien es uno de los factores muy importantes. Son cosas positivas que trajo la pandemia. (VAMN, septiembre, 2020)

La pandemia significa soledad. Los estudiantes, a pesar de las redes sociales extrañan el cuerpo. Los jóvenes tienen deseo de carne, extrañan la celebración, la fiesta, son como Nietzsche, creen sólo en un Dios que baila. Extrañan la presencia física del ser humano y son muy conscientes que el proceso educativo no es sólo de transmisión de conocimientos, sino, fundamentalmente, de formación de personas. Los siguientes testimonios apuntan a esa dirección y los formadores que somos los docentes debemos reflexionar sobre ello.

Prefiero un aprendizaje presencial, en aulas, con compañeros, cerca con amistades, interactuando unos con otros; creo que soy una persona muy social, necesito el calor de otras personas, sus energías, saber lo que piensan, compartir lo que pienso, disfrutar de risas, comidas, paseos, distracciones, salir de la rutina y muchas otras cosas que se pueden hacer cuando hay un ambiente de estudio presencial, ya que tengo la idea de que no solo se va a construir conocimientos sino también relación humanas en los ambientes en este caso de nuestra universidad. (PEEK, 24 de septiembre, 2020)

Para mí fue como si nos estarían arrebatando nuestra libertad; aquella libertad que teníamos para salir de paseo con la familia, con los amigos, con los compañeros de trabajo o de estudio; nos arrebataron la libertad de abrazar, del contacto físico con las personas que apreciamos. (PEEK, 24 de septiembre, 2020)

Algunos momentos quería salir de casa como lo hacía antes, salir con mis amigos o ir a la iglesia o ir a pasar clases. (AAM, 24 de septiembre, 2020)

La universidad ha cambiado para siempre, el mundo ha cambiado para siempre (Luis Moya, grupo focal con docentes ZOOM, 31 de julio 2020)

¿Qué significa esta transformación de la sociedad? Es necesario que una institución de educación superior como la UMSS se plantee seriamente esta pregunta. No se puede aceptar pasivamente estos profundos cambios que están sucediendo. En esa sociedad nueva ¿Cuál es la nueva constitución de las subjetividades que se está produciendo? ¿Cómo será ese nuevo orden económico que deviene? ¿Cuáles son las nuevas relaciones sociales que se plantean? Al menos podemos afirmar que las relaciones corporales entre hombres y mujeres y entre amigos se debilitan en este creciente mundo digital y el distanciamiento social que como medida de bioseguridad está imponiendo la pandemia. El ciberespacio está, sutil y paulatinamente, sustituyendo el mundo del deseo y la corporalidad alojando en su lugar el miedo, la disciplina y el distanciamiento social. ¿Cuáles serán las consecuencias a largo plazo en las sociedades humanas de estas nuevas soledades e individualismos radicales? ¿Qué características tiene este nuevo pacto social emergente? Son preguntas que exceden este trabajo, pero que es necesario ya planteárselas para crear un sentido crítico y no sufrir pasivamente esas transformaciones.

El ciber espacio no es suficiente para los jóvenes, exigen la presencia, el cuerpo y su testimonio de carne, de respiración y tacto. Se preocupan de la adaptación al encierro, no quieren acostumbrarse a la soledad, son los rebeldes del cuerpo y la celebración.

Ahora estoy más o menos estable, tal vez con una sobre adaptación al encierro un tanto preocupante. Tengo mis días, extraño a mis afectos, pero trato de combatir con las herramientas digitales como Facebook, WhatsApp, Instagram, etc. Lo que más se sufre es el no tener contacto físico con el otro, no poder reunirse con los amigos, familiares, hacer las reuniones cumpleaños que solíamos hacer. Pero trato un poco de concentrarme y no perder la cabeza (...). En cuanto a lo que pienso del futuro. Mi visión a futuro es más bien catastrofista.

Todos estamos seguros de que esto y lo que se viene es insostenible. Estamos ante una crisis económica mundial inevitable, que viene de hace mucho tiempo, y la COVID-19 vino a agravarla de manera brutal. (NN, 24 de septiembre, 2020)

Tantas metas, sueños propósitos que tenía para hacer este año se fueron abajo. Me desánimo de una manera increíble. Sin duda el peor año que pude llegar a tener. (VAMN, septiembre, 2020)

Los estudiantes son también conscientes de esa complejidad social que ha significado la pandemia, no sólo en relación a la educación, sino a la afectación negativa de la vida en su conjunto, de las relaciones interpersonales y de la amenaza que, según los datos, ha significado para las mujeres y los niños. Los estudiantes viven la pandemia en su real dimensión vital y la problemática social que ella ha significado y que a veces algunos docentes la soslayan.

Sinceramente creo que cuando la pandemia de COVID-19 también aumentó y por consiguiente los niveles de violencia. A mediano plazo, es probable que el factor determinante más significativo sean los efectos derivados de las órdenes de permanecer en casa y las medidas que restringen la circulación, que podrían aumentar la exposición de las mujeres a la violencia infligida por la pareja. De hecho, ya hay señales que apuntan al aumento de la incidencia de la violencia, como, entre otros, el mayor volumen de llamadas a las líneas telefónicas directas de prevención de la violencia, o los informes de los medios de comunicación sobre el aumento de los homicidios y la violencia intrafamiliar. (NN, 24 de septiembre, 2020)

La crisis económica tampoco pasa desapercibida para los estudiantes de San Simón quienes debido a su condición social han percibido duramente esta falta de dinero y recursos económicos como destaca el siguiente testimonio.

La gente cada día se desesperaba por salir de sus casas ya que no tenían recursos para alimentar a su familia, hombres, mujeres e incluso niños salían a las calles en busca de un poco de dinero para solventarse, arriesgando su vida, su salud (...).

Gracias al cuidado necesario, tomando todas las precauciones correspondientes, mi familia y yo nos encontramos muy bien, sin embargo, la situación económica empeora cada día más (...). Los medios de comunicación hacían conocer a la población que los casos aumentaban de forma inmediata, entonces, tuve que ir viendo la manera de generar dinero sin salir de casa o al menos sin ir tan lejos. (VAMN, septiembre, 2020)

Debido a ese riesgo para la salud que implicaba salir a vender para aquellos que vivían del sector informal de la economía, la población boliviana recurrió a otras estrategias de sobrevivencia para enfrentar la crisis económica. La vuelta al campo y el retorno a la ruralidad fue una de las estrategias frecuentes utilizadas por los bolivianos debido a la crisis sanitaria y económica que provocó la pandemia. En el periodo más álgido de la cuarentena, cuando las calles eran incluso controladas por efectivos militares que andaban armados en las calles de Bolivia, era frecuente ver familias enteras, padres e hijos, que retornaban a pie a sus comunidades, porque la movilización en transporte estuvo prohibida en la llamada cuarentena rígida (Observación personal, Tarata junio 2019). La vida marginal de los migrantes en las grandes ciudades, llegó a su límite debido a la pandemia, ya no se podía vender, los mercados estaban cerrados y los días que abrían los consumidores no acudían a comprar debido al miedo que tenían de ser contagiados, todo el sector informal de la economía, donde una gran parte de la población boliviana genera sus recursos económicos, sufrió una gran crisis y el dinero empezó a escasear. Al menos en sus comunidades de origen podían sembrar y tener para su alimentación. En este contexto socio económico, por supuesto que los estudiantes de San Simón también se vieron involucrados.

Pasaba los días y en casa ya se nos acababa los insumos, se nos terminaba el dinero, así es como empecé, bueno mis padres y yo empezamos a meternos en el terreno para sembrar haba, papa, cebolla, así para poder ganar algo de dinero (...). Necesitaba tanto el dinero que me fui con mi abuelita al campo

a cosechar papa, me fui una semana, pero aun así no falté a mis clases y también seguía presentando mis tareas. (AAM, 24 de septiembre, 2020)

El miedo fue otro de los impactos psicológicos en la población en general y en los estudiantes en particular. Miedo al contagio que en última instancia no era sino al antiguo y siempre presente miedo a la muerte.

La situación fue aumentando, la preocupación de que nos podamos contagiar de la enfermedad, ya sea mi familia o mi hijo, mucho peor cuando solo se podía salir un integrante de familia por números de carnets, ahí era más mi miedo de traer conmigo el contagio (...) a medida que pasaban los días, la pandemia aumentaba; escuchar las noticias cada día que aumentaban los casos de COVID-19 era aterrador. (NN, 24 de septiembre, 2020)

Mi padre trabajando de taxista una preocupación inmensa tan solo pensar que convive con mucha gente, no se sabe de dónde. Mi madre arriesgando su salud al ir a vender conmigo, la realidad era muy cruel. (VAMN, septiembre, 2020)

La pregunta ¿qué hace la educación superior frente a ese miedo que siempre ha cobijado la sociedad humana? al parecer está sin respuesta. La preocupación metafísica sobre la que piensa Martín Heidegger (2000) del “*ser para la muerte*” (pp. 27-28) que es el que da sentido a nuestros únicos e irrepetibles actos humanos está ausente en la nueva educación que se interesa poco sobre el sentido de la vida, ni siquiera se plantea la pregunta y ese sentido de la vida, debiera seguir siendo la búsqueda más importante de cualquier práctica educativa.

A pesar de la creciente presencia de las nuevas tecnologías la pregunta esencial de la educación sigue siendo sobre el sentido de la vida, no solamente desde la experiencia personal y social, sino, como vamos a ver en la segunda parte también ambiental.

3. Educación en pandemia.

Empezar con la educación virtual fue un problema, nadie estaba preparado, sólo algunos docentes conocían las herramientas de la

educación virtual y los estudiantes no habían sido capacitados en el manejo de plataformas virtuales, sólo después se hicieron algunas para ambos sectores de la educación, después que la mayoría ya había respondido de diferente manera a esta obligación de la educación virtual por medio del autoaprendizaje, de tutoriales del YouTube e innumerables búsquedas en Google. Más o menos rápidamente, tanto docentes como estudiantes, aprendieron las no muy complicadas técnicas básicas de la educación virtual y se pudo proseguir con la educación superior a distancia. Con muchas dificultades, pero también logros. Los estudiantes son conscientes de ese arduo proceso de aprendizaje.

El dar capacitación del uso de las plataformas a estudiantes y a docentes; esto no fue al instante, debimos esperar un tiempo considerable para gozar de estas capacitaciones. A pesar de las capacitaciones aún se vieron dificultades que estudiantes como docentes tenían cuando iniciamos con la enseñanza virtual. (PEEK, 24 de septiembre, 2020)

No sabíamos que una gran enfermedad iba atacar a la humanidad e iba a dejarnos sin clases, sin aprendizaje por un tiempo, porque así fue, no pasamos clases, ni nos nutrimos de información a inicios de la cuarentena, nadie tenía nada planeado y no existían recursos para seguir con el aprendizaje de manera virtual, ya que en nuestro país no todos gozamos de Internet las 24 horas del día y no todos conocemos el manejo de muchas plataformas que nos ofrece la virtualidad, por nuestra ignorancia perdimos mucho tiempo valioso. (PEEK, 24 de septiembre, 2020)

Una vez que se aprendieron los recursos didácticos de la educación virtual se empezaron a apreciar las ventajas de la educación virtual, aunque lamentablemente no a partir de aspectos académicos, sino de la comodidad que la educación a distancia otorgó a los estudiantes. Una comodidad que lamentablemente no fue positiva para todos, ya que para algunos significó el ingresar a una zona de confort y

de pérdida de iniciativas, de aspiraciones y abandono de la creatividad para vivir y construir activamente sus conocimientos. Me parece que, paradójicamente, la educación virtual ha vuelto más pasivos a los estudiantes, refugiados en el ciber espacio, frente a una apantalla y frecuentemente realizando otro tipo de actividades diferentes a las clases virtuales, los estudiantes son menos participativos, frecuentemente es el docente el que tiene que hacerles hablar y los tan mentado procesos de autoaprendizaje se han vuelto mecánicos y en la redes sociales donde construyen sus conocimientos, frecuentemente son consumidores pasivos de mensajes y las prácticas importantes en los procesos educativos de leer y escribir han sido sustituidas por copiar y pegar sin existir ya una lectura dinámica y crítica tan importante en la educación superior.

En cuanto a los pros creo que en casa hay más comodidad, no es necesario a las veces salir de tu cama para pasar una clase, tienes comida todo el día, no sufres de trasporte, ni te fatiga el sol. Existen mayores posibilidades de entregar los trabajos a cualquier hora del día, si algún día te faltas a clase estas están grabadas y puedes verlas cuando dispongas de tiempo. Se ahorra en cuanto a textos y fotocopias porque los docentes facilitan el material digitalmente. (AAM, 24 de septiembre, 2020).

La idea de la pasividad de la educación virtual es una preocupación constante. Esta reflexión metacognitiva está también muy presente en los estudiantes.

Mientras las clases virtuales se llevan a cabo de una pantalla sin tomar en cuenta si el estudiante pone atención o no, de este modo se está desvalorizando el aprendizaje entonces, las clases virtuales no son tan provechosas como las clases presenciales. (AAM, 24 de septiembre, 2020)

Pero los estudiantes también perciben claramente ventajas en la educación virtual.

La educación virtual para mí ha sido algo que ayuda a acelerar materias, ya que no estás mucho tiempo en clases, sino cuando puedes, cuando te sacas tiempos puedes leer o ver los videos dejados por el docente. (DRJA, 24 de septiembre, 2020)

Claro que las experiencias personales son disimiles en cuanto a la educación virtual. Hay estudiantes que han experimentado dificultades concretas en relación a la educación a distancia sobre todo debido a las limitaciones de carácter tecnológico.

Para mi esta modalidad de estudio no fue tan favorable debido a no contar con los instrumentos necesarios como Internet wifi y computadora o laptop, solo contaba con un celular, partiendo de ahí para mí no fue favorable, aun así, comencé con mis clases virtuales. (DRJA, 24 de septiembre, 2020)

En relación a las plataformas de aprendizaje las opiniones son también diversas. Las plataformas virtuales más utilizadas tienen diferentes valoraciones por parte de los estudiantes, pero al parecer hay coincidencia que una plataforma sólida y tradicional muy útil para los docentes como el Moodle ha perdido espacio ante plataformas más actuales, más fáciles y dinámicas como el Zoom o el Google Meet, que combinadas con el Classroom les parecen más eficientes para el aprendizaje en entornos virtuales.

Tuve dificultad en la plataforma Moodle, había un límite y una hora fijada para empezar a responder el examen, dicha plataforma faltando 10 minutos para que se cumpla mi tiempo de terminar, la plataforma se paralizó no avanzó más a las siguientes preguntas y me faltaban otras preguntas por resolver y tenía tiempo, pero no avanzaba y ahí se cumplió el tiempo y automáticamente la plataforma se salió. (DRJA, 24 de septiembre, 2020)

Del Moodle, no solo yo me quejé de esa plataforma, al principio que en serio nos dificultó, ya luego los docentes la mayoría cambiaron a *Classroom* en esa plataforma no era tan complicado, era fácil de entregar trabajos, comentario y notas. (AAM, 24 de septiembre, 2020)

No sabía mucho sobre la tecnología, en lo básico claro que avance computación, pero nadie nos preparó. Al principio esto de las virtuales nos tomó de la sorpresa yo por ejemplo para las

clases virtuales en la pandemia a mí me golpeó demasiado estas clases virtuales. (AAM, 24 de septiembre, 2020)

Cuando estabas en un examen y se te cortaba la señal o se me acaba las megas (...) no es que no haya estudiado sino había fallas técnicas en el Internet, la conexión, el tiempo del examen. (AAM, 24 de septiembre, 2020).

He aprendido varias cosas nuevas y positivas como valorar más el tiempo y poder formarme a mí misma (...). Formarme buscando más información ya sea Google, viendo videos en YouTube para que de ese modo me sea más sencillo aprender las clases que dicta el docente para poder conocer más sobre el tema o la materia. (AAM, 24 de septiembre, 2020)

Sin embargo, lúcidamente los estudiantes encuentran también el lado positivo de la educación virtual, ven en ella el gran potencial que tiene y que se irá potenciando en el futuro.

Al término de este tiempo, vamos a tener alumnos preparados en educación virtual, listos para buscar información por sí mismos, investigadores. Cursos online gratuitos que nadie toma, van a ser priorizados por la nueva generación. (NN, 24 de septiembre, 2020)

4. Los ángeles sucios de las redes sociales

Una vez que se han analizado las experiencias vitales de los estudiantes toca ocuparse en esta segunda parte a la reflexión teórica sobre las nuevas tecnologías y, posteriormente, a los desafíos que la pandemia plantea al pensamiento científico y que, consiguientemente, tienen que ser reflexionados por los docentes para transformar sus prácticas pedagógicas y sus visiones del mundo.

Desde la década de los 80, cuando Manuel Castells prefiguraba las nuevas sociedades del conocimiento y la información, han transcurrido ya cuarenta años. El sociólogo catalán empezó a estudiar el papel de las nuevas tecnologías en la reestructuración de la economía capitalista. En 1989 introdujo el concepto de “*espacio de los flujos*” como los componentes materiales e inmateriales de las redes globales

de información mediante las nuevas tecnologías, a través de las cuales la economía se coordinaba de una forma creciente, en tiempo real, a través de las distancias del mundo global (Albita, 2015). En la década de los 90 publica *La era de la información* que influencia enormemente en la academia y configura durante bastante tiempo una gran cantidad de seminarios en las universidades de todo el mundo y despertó un creciente interés por la reflexión acerca de las nuevas tecnologías de la información (Albita, 2015). Desde entonces, las reacciones y posturas de los ciudadanos e intelectuales han sido diversas. Unos, la mayoría, aceptaron con gran entusiasmo el ensueño de las nuevas tecnologías, mientras unos pocos, que sin embargo fueron aumentando significativamente el último tiempo, empezaron a realizar una crítica social aguda y lúcida, en algunos casos, de esas nuevas tecnologías y de las redes sociales (Albita, 2015).

Recientemente el pensador mexicano Néstor García Canclini en su libro *Ciudadanos reemplazados por algoritmos* (2020) se propone reflexionar sobre la acción social de reinventarse como ciudadanos en la era digital y propone dos líneas explicativas: el determinismo biotecnológico y la historia crítica de las mediaciones y apropiaciones socio tecnológicas de los medios masivos a las redes digitales. Una labor difícil de construcción de ciudadanía en el capitalismo global y electrónico, ya que, al arrebatárles su poder decisorio por redes deslocalizadas como Google, Facebook o cualquiera otra de esas empresas informáticas, donde hubo derechos ahora hay perplejidad afirma el autor.

¿A quién le importamos los ciudadanos? (...). Desde la expansión de la videopolítica, la televisión canaliza quejas y críticas sociales a los gobernantes tratándonos como espectadores. Las redes prometen horizontalidad y participación, pero suelen generar movimientos de alta intensidad y corta duración. Nuestras opiniones y comportamientos, capturados por algoritmos, quedan subordinados a corporaciones globalizadas. El espacio público

se vuelve opaco y lejano. La desciudadanización se radicaliza. (p.12)

Afirma que “*la globalización sucede solo en el capital y en los datos*” y que eso todavía no nos quitaba el placer de ser internautas hiperinformados. Pero ahora,

los beneficios de la conectividad global y veloz vienen fatalmente con la infiltración en las pantallas personales de quienes comercializan nuestros usos de las redes: no es disfrutable tener que atravesar cada día la maleza del spam, la publicidad indeseada y las noticias sospechosas que vuelven indiscernible lo que ocurre. Las dificultades de actuar en el desorden del mundo van junto con las de conocerlo y comunicarnos. (Ídem. p.14)

El autor continúa con su análisis de la sociedad red actual, señalando que fenómenos como Trump, Bolsonaro y otros autoritarismos *elegidos* deben explorarse como crisis cultural y comunicacional de las sociedades, o nuevos modos de entender la convivencia, la conversación social y las acciones ciudadanas. Al parecer los ángeles de las redes sociales se han ensuciado y un espíritu crítico para reflexionar sobre ellas se hace cada vez más necesario. Para concluir con esta reflexión crítica necesaria sobre los procesos de globalización actuales y las redes sociales creadas por las nuevas tecnologías otra cita de García Canclini:

Google, además de un algoritmo, es una empresa multada por simular opiniones y datos, evadir impuestos, bloquear a la competencia, un extraño sujeto colectivo que oculta sus “pensamientos” y “gustos”, sus complicidades con actores políticos y económicos, legales e ilegales. Dice actuar para beneficio de los usuarios, pero usa nuestros datos para alimentar sus aplicaciones –quizá cabría hablar de inteligencias artificiales, en plural– y acrecentar el poder de sus inversiones (...). Así como ahora no buscamos información, sino que googleamos, confiamos cada vez más en los algoritmos de macrodatos, vamos concibiendo el universo como un flujo de datos y no “como el patio de juegos de individuos autónomos” (...) este conocimiento exhaustivo de la intimidad de los

ciudadanos puede ser aprovechado por gobernantes autoritarios, por economistas, banqueros y empresarios que modelaron previamente las opciones del menú. (García Canclini, 2020, p. 95)

Pensar seriamente la educación virtual en Bolivia no debe abandonar este sentido crítico de los procesos de globalización de la sociedad de la información, ni significar entregarse irreflexivamente a la tan mentada sociedad del conocimiento del futuro. Sin embargo, como antes en la educación presencial, las preguntas siguen siendo ¿Qué enseñamos? ¿Quiénes y para qué se producen los conocimientos?

5. Pandemia y ecosistemas

La idea fundamental es que los genes adicionales que aparecen en el citoplasma de las células animales, vegetales y otras células nucleadas no son “genes desnudos”, sino que más bien tienen su origen en genes bacterianos. Estos genes son el legado palpable de un pasado violento, competitivo y formador de treguas. (Margulis, 2002/2003)

Es importante comprender que la pandemia no sólo ha planteado desafíos estructurantes a la educación superior a distancia, sino que ella también ha cuestionado seriamente los fundamentos mismos de las ciencias y probablemente va a provocar una ruptura epistemológica profunda en los sistemas de conocimiento de las sociedades humanas contemporáneas y que los docentes debemos reflexionar para responder a las expectativas reales de los estudiantes y las sociedades regionales. En ese sentido, la pregunta fundamental no sólo es ¿cómo enseñamos? sino de manera fundamental ¿qué enseñamos? En este sentido, el presente trabajo de investigación no sólo reflexiona sobre los aspectos metodológicos de la educación virtual, sino que trata de pensar también y, de manera fundamental, cuáles son esos otros saberes que se plantean en esa nueva epistemología que surge

a partir del origen y las causas que ha provocado, en pleno siglo XXI, una pandemia tan radical como la del Coronavirus.

A nivel mundial, el fenómeno de la pandemia ha provocado muchas reflexiones teóricas de diferentes filósofos y sociólogos, entre ellos las reflexiones de autores como Zizek y Latour a quienes seguiremos en este trabajo. El filósofo esloveno Zvolaj Zizek plantea que la pandemia no debe ser vista como el castigo justo y cruel de la humanidad por la desaforada explotación de otras formas de vida en la tierra, sino que hay que relacionar la pandemia directamente con el modo de producción capitalista y su irracional explotación de los recursos naturales y la destrucción de los ecosistemas.

Lo único que está claro es que el virus destruirá los cimientos de nuestras vidas, provocando no sólo una enorme cantidad de sufrimiento, sino un desastre económico posiblemente peor que la Gran Recesión (...). No habrá ningún regreso a la normalidad, la nueva “normalidad” tendrá que construirse sobre las ruinas de nuestras antiguas vidas (...) Tendremos que aprender a sobrellevar una vida mucho más frágil y comprender que no somos más que seres vivos entre otras formas de vida. (Barranco, 2020)

Incluso llega a afirmar que la cuarentena por el coronavirus en China, salvó más vidas que las que mató, debido a la reducción de la polución a causa de las cuarentenas a las que fue sometida la humanidad estos dos últimos años. Sólo en las grandes ciudades de China, según cifras oficiales, se han salvado las vidas de 4.000 niños de menos de cinco años y más de 73.000 adultos de más de 70 debido a la mejora de la calidad del aire, provocado por las restricciones de circulación y la disminución del transporte aéreo y terrestre a nivel mundial. Esa es otra dimensión importante provocada por la recesión y la disminución de las actividades extractivas que ha permitido la recuperación de ecosistemas sobre todo cercanos a las grandes ciudades que han paralizado la mayoría de sus actividades contaminantes que antes se realizaban (Barranco, 2020).

En una entrevista, el filósofo francés Bruno Latour, de manera más optimista afirma que el encierro obligó a todos a una especie de retiro y a un importante momento de reflexión. Fue un tiempo bastante

extraordinario, con preguntas terapéuticas que daban a la gente que estaba atrapada en sus casas una forma de pensar sobre cómo crear un futuro mejor. Sin embargo, al mismo tiempo afirma estar abrumado por el tamaño del problema económico. La crisis sanitaria es al mismo tiempo una profunda crisis económica (Watts, 2020).

Lo que necesitamos no es sólo modificar el sistema de producción, sino salir de él por completo. Debemos recordar que esta idea de enmarcar todo en términos de la economía es algo nuevo en la historia de la humanidad. La pandemia nos ha mostrado que la economía es una forma muy estrecha y limitada de organizar la vida y decidir quién es importante y quién no. Si pudiera cambiar una cosa, sería salir del sistema de producción y en su lugar construir una ecología política. (Watts, 2020)

Latour destaca que la naturaleza es muy grande. Cubre todo, desde el big bang hasta los microbios y señala que no podemos comportarnos de la misma manera después de la pandemia. Que no podemos seguir extrayendo recursos sin fin y desechar nuestros residuos de la misma forma y que debemos mantener lo que tenemos porque es finito, es local, está en riesgo y es objeto de conflicto. Se trata de una nueva idea de la naturaleza como algo finito que la explotación capitalista de los recursos naturales siempre desconoció. Una destrucción de los ecosistemas que peligrosamente acercó las fronteras de la sociedad humana y la vida silvestre y provocó que los virus mutarán con mayor facilidad del mundo animal a una humanidad contagiada (Watts, 2020).

En base al pensamiento del químico James Lovelock y sus reflexiones desde la astrofísica y del concepto de la bióloga Lynn Margulis de Gaia, Latour propone un nuevo sistema de representación del universo.

Lovelock usó su detector de captura de electrones para revelar que la Tierra es completamente diferente de cualquier otro planeta porque tiene vida. Él y Margulis vieron a Gaia. Lovelock desde el espacio, tomando la pregunta de la forma

más global posible; Margulis desde las bacterias, tomando la pregunta desde el otro extremo, ambos dándose cuenta de que la vida, con V mayúscula, ha logrado diseñar sus propias condiciones de existencia. Para mí, este es el mayor descubrimiento de este período, aunque todavía no es muy aceptado por la ciencia convencional (...). El cambio cosmológico de Aristóteles a Galileo es el mismo que el de Galileo a Gaia. Con Galileo, nuestra comprensión se trasladó hacia el exterior, a un universo infinito. Entender esto llevó un siglo y medio y se enfrentó a la resistencia. Gaia no es sólo un concepto más. No se trata sólo de la física y la energía. Es la vida. (Watts, 2020)

El concepto de “Gaia” parte de la cibernética y la teoría de sistemas y afirma que la naturaleza se comporta como un sistema autorregulado que tiende a mantener el equilibrio entre sus componentes. En su libro “Gaia, una nueva visión de la vida sobre la Tierra” Lovelock (1985) definió Gaia como “una unidad compleja que implica a la biosfera, atmósfera, océanos y tierra; constituyendo en su totalidad un sistema cibernético o retroalimentado que busca un entorno físico y químico óptimo para la vida en el planeta” (p. 16).

Esta teoría se basa en la idea de que la biosfera autorregula las condiciones del planeta para hacer que su entorno físico (especialmente temperatura y química atmosférica) sea más hospitalario con las especies que conforman la «vida». La hipótesis Gaia define esta «hospitalidad» como “una completa homeostasis entendida ésta como una propiedad de los organismos vivos que poseen la capacidad de mantener una condición interna estable, compensando los cambios que se producen en su entorno, mediante el intercambio regulado de materia y energía con el exterior que es el principio del metabolismo que tienen todos los seres vivos. Se trata de una forma de equilibrio dinámico que se hace posible, gracias a una red de sistemas de control realimentados que constituyen los mecanismos de autorregulación de los seres vivos” (Lovelock, 1985, p. 16).

En la hipótesis Gaia, propuesta por James Lovelock, nuestro planeta se comporta como un sistema altamente organizado, donde la vida, se autorregula mediante condiciones como la temperatura que

varía de una estación a otra y de día a día, la salinidad de los océanos y los suelos, la composición de la atmósfera sometida a grandes cambios a causa del cambio climático o los propios organismos que al inter relacionarse entre sí forman la Biosfera (Del Olmo & Oliveros, 2020).

En Gaia, la madre naturaleza según los griegos, hay sistemas que permiten esa autorregulación y crean las condiciones para mantener la vida en el planeta, en una especie de homeostasis, parecida a los ecosistemas que permiten mantener reguladas las condiciones de la vida a cada ser vivo, incluidos nosotros mismos los seres humanos.

Es la idea de sistema donde un ser vivo u organismo es una organización compleja, en la que intervienen procesos de comunicación molecular que lo relacionan no solo internamente, sino con otros seres vivos y con el medio ambiente en un intercambio constante de materia y energía, que les permite desarrollar las funciones básicas de la vida que son la nutrición y la reproducción. En ese sentido, Gaia es un complejo sistema interactivo cuyos componentes son los seres vivos, la naturaleza y la sociedad humana. Lo que la hipótesis Gaia propone es que dadas unas condiciones iniciales que hicieron posible el inicio de la vida en el planeta, ahora, la propia vida las ha ido modificando y las condiciones actuales de los sistemas naturales son el resultado y la consecuencia de las acciones de los seres vivos que viven en la biosfera, en especial de los seres humanos. Así, la vida se adapta a las nuevas condiciones que ella misma determina. (Del Olmo & Oliveros, 2020). Sin embargo, esos ecosistemas son destruidos históricamente y son cada vez más frágiles originando el cambio climático, los gases efecto invernadero y la acelerada pérdida de biodiversidad que ocurre en la actualidad.

El COVID-19 que apareció recientemente en nuestro planeta, ha modificado sustancialmente ese delicado equilibrio de Gaia. La especie humana lleva poco más de cien mil años, en un planeta que tiene más de 4.000 millones de años, es decir, temporalmente, la sociedad humana es reciente y todavía breve. Inicialmente, la humanidad era una especie más entre otras, en relativo equilibrio con su medio ambiente. Era depredador y era presa. Pero, como afirman (Del Olmo & Oliveros

(2020) su evolución le había permitido al ser humano alcanzar un cerebro mucho más desarrollado que el del resto de los animales y que en los últimos 20.000 años potenció una serie asombrosa de habilidades cognitivas y tecnológicas, las cuales le permitieron controlar algunos procesos del sistema ecológico de Gaia: la domesticación de diversas especies de animales y plantas, primero, y la alteración, después, por medio de la biotecnología, de los sistemas de información genéticos para dar lugar a variedades y razas que no se habrían producido de forma natural. Ese desarrollo cognitivo del ser humano generó el descubrimiento de las vacunas y los antibióticos, además de lograr una mejora sustancial de la alimentación y la salubridad pública, que ha provocado que las poblaciones humanas empiecen a crecer cada vez más deprisa, generando un crecimiento exponencial de la población al parecer incontrolable.

Los seres humanos hemos provocado la enfermedad en nuestro planeta, en forma de contaminación, alteración de los ecosistemas (los distintos órganos de Gaia), subida de las temperaturas (la fiebre de Gaia) o la destrucción de los tejidos que sustentan la vida. Y el planeta ha empezado a generar sus respuestas a la infección. Por un lado, los fenómenos climáticos que resultan de la fiebre de Gaia, son como los procesos inflamatorios que desencadenan en el cuerpo humano una infección. Por otro, la alteración de los ecosistemas y el desplazamiento de muchas especies fuera de su hábitat han provocado que los parásitos con los que han convivido durante los millones de años de evolución, hayan pasado las barreras naturales a otros hospedadores. Y el absurdo mecanismo humano de introducir especies de un ecosistema, en el hábitat humano de las casas, a través del comercio de mascotas, la alimentación con especies salvajes sin controles adecuados de su viabilidad, o la cría en cautividad con diferentes objetivos, está contribuyendo a que algunos de sus patógenos hayan encontrado nuevos hospedadores en los seres humanos, sin tiempo

para que los sistemas inmunitarios respondan con la necesaria eficacia. Ha pasado con la gripe aviar, con el ébola y, probablemente, con el COVID-19. Es el mecanismo de defensa de Gaia contra el patógeno que la amenaza y la está enfermando: nosotros mismos. (...) Durante los últimos treinta o cuarenta años las voces de los científicos que alertaban sobre la degradación del planeta. Ahora se han puesto en marcha drásticas medidas que intentan poner freno a la pandemia, y al mismo tiempo, vemos cómo la naturaleza, lejos de la agresión humana, se recupera a un ritmo que creíamos imposible. Gaia parece curarse de las heridas. (Del Olmo & Oliveros, 2020).

La crisis sanitaria y la consecuente crisis económica ya están señalando los límites del denominado “estado de bienestar” y del sistema capitalista de vivir sobre el planeta tierra y en definitiva amenazan las posibilidades de supervivencia de nuestra especie y del resto de las especies que nos acompañan en la biósfera.

El planeta Tierra es un sistema real, natural y abierto, integrado por múltiples elementos (biodiversidad, elementos inorgánicos, flujos de materia y energía, intercambio de información a múltiples niveles, subsistemas económicos y sociales, relaciones entre dichos elementos etc.) que interaccionan entre sí configurando a cada instante un estado de equilibrio cambiante en el tiempo. Esta gran perturbación de las actividades humanas sobre la biósfera supondrá, ya está suponiendo, un antes y un después, un cambio de paradigma para la organización de las sociedades humanas, de su economía y de su relación con el medio ambiente. De manera que se hace imprescindible plantearse un “reseteo” del sistema partiendo de unas premisas que, ante situaciones similares o aún más graves (nuevas pandemias, crisis condicionadas por el cambio climático, agotamiento de recursos naturales no renovables, extinción masiva de especies y la consecuente

pérdida de biodiversidad), nos permitan afrontar el futuro con unas mínimas garantías de éxito, es decir, de supervivencia. (Del Olmo & Oliveros, 2020)

La amenaza del cambio climático y la destrucción de los ecosistemas producidos por el modo de producción capitalista como ya vimos están relacionadas a la aparición de la pandemia en el planeta. Afirman científicos de la Universidad de Harvard.

El cambio en el uso del suelo, la destrucción de los bosques tropicales, la expansión de las tierras agrícolas, la intensificación de la ganadería, la caza, el comercio de animales silvestres, y la urbanización rápida y no planificada son algunos de los factores que influyen en la propagación de virus con potencial pandémico.

Cuando los animales son despojados de sus territorios tienen que buscar nuevos lugares para vivir y así se crean oportunidades para que los patógenos busquen nuevos huéspedes. Cuando se deforesta un bosque, el animal sale de su hábitat y trata de buscar un lugar donde pueda subsistir Buscar soluciones de fondo, como la conservación de los bosques tropicales y frenar la pérdida de biodiversidad, no solo evitará el riesgo de una nueva pandemia, sino que ayudará a cumplir las metas urgentes en cambio climático, como limitar el aumento de la temperatura del planeta a 1,5 C.

Si tumbas el bosque y metes una gran cantidad de animales [vacas, por ejemplo], lo que haces es poner una autopista para que el patógeno salga y llegue a los humanos. Le das una cantidad de hospederos susceptibles para que infecte. (...) Con más hospederos, aumenta la propagación del virus". (Lizcano, 2021)

La comunicación y los lenguajes de la naturaleza. No sólo los seres humanos establecemos sistemas de comunicación sino también la naturaleza y los ecosistemas que en ella viven, conformado así un mundo de información interconectado entre seres humanos y

otros seres vivos. Un universo de comunicación que hace al hombre responsable de su actuación sobre la conservación de la biodiversidad en el planeta, donde los modos productivos de las sociedades humanas conservan o destruyen la vida en el planeta tierra. En ese sentido, desde la existencia trágica de la pandemia y las amenazas cada vez más ciertas del cambio climático obligan a cambiar los modos de producción y consumo y a los seres humanos a ser más responsables con la vida en la tierra.

A esta intervención de la sociedad humana en Gaia, en el sistema equilibrado de la biosfera algunos científicos denominan Antropoceno. Este es un nuevo concepto teórico para designar la era geológica actual que se distingue por el papel central que desempeña la humanidad para generar significativos cambios geológicos en los ecosistemas de la biosfera. Estas transformaciones han sido provocadas por diversos factores socio económicos como la urbanización creciente en el planeta, la utilización de combustibles fósiles como energías no renovables utilizadas por la industria y el transporte, y la consiguiente emisión de gases efecto invernadero, la devastación de bosques generada por la expansión de la frontera agrícola y ganadera y otros cambios de uso del suelo que destruyen los bosques del planeta, la creciente demanda de agua dulce o la explotación descontrolada de los recursos marítimos debido las crecientes necesidades alimenticias de las sociedades humanas a causa de la explosión demográfica y que utiliza los océanos como una de sus principales fuentes de alimentación.

Estas transformaciones de los ecosistemas provocadas por las sociedades humanas en el planeta Tierra existen desde hace miles de años con el inicio de la agricultura, la sedentarización de las sociedades humanas y el consiguiente aumento demográfico y la concentración poblacional que produjo. Sin embargo, los científicos afirman que desde hace poco más de unos cien años desde la revolución industrial estas transformaciones de las condiciones de la vida en la biósfera se hicieron más visibles en la composición y estructura de todos los elementos naturales que integran el planeta por causas atribuibles a las sociedades humanas. De ahí que diversos científicos empezaran a

hablar de una "era antropozoica" o que advirtieran que el ser humano era ya un factor geológico decisivo para la transformación de la vida en el planeta.

Conclusiones

El cambio climático y el surgimiento de la pandemia sin antecedentes en la historia de la humanidad por sus dimensiones planetarias plantea a la ciencia y, por consiguiente, a la educación superior grandes desafíos epistemológicos. Ambos fenómenos actuales ponen a la humanidad ante la necesidad de transformar sus saberes y prácticas sociales y económicas si quiere sobrevivir en el planeta tierra. En este sentido, es importante comprender que las nuevas tecnologías, de las que tanto se está hablando en la actualidad, en sentido estricto, no son la plataformas virtuales que nos hemos visto obligados a utilizar en la educación superior debido a la pandemia, sino que implican transformaciones más profundas de la sociedad en general y de los conocimientos a partir de los que interpretamos el mundo y en base a ellos tomamos las decisiones para vivir en sociedad y con la naturaleza con la que interactuamos.

En este sentido, si bien en la primera parte del artículo nos referimos a las percepciones de los estudiantes a los cambios que la pandemia ha generado en sus vidas y su educación, en esta segunda parte nos hemos ocupado de las transformaciones urgentes y los nuevos desafíos que se plantean al conocimiento académico. Latour afirma que la pandemia ha provocado una crisis del conocimiento científico. El virus ha revelado la cantidad de cosas que necesitas saber para decidir qué es real y qué no. El público está aprendiendo mucho sobre la dificultad de las estadísticas, sobre los experimentos, sobre la epidemiología. Basado en su concepto de post- verdad afirma que hay verdades alternativas entre las que se puede elegir. Una pluralidad de verdades que hay que atender para comprender este nuevo mundo que se avecina (Watts, 2020).

Vemos pues claramente que los desafíos no son sólo de cómo responder a las nuevas exigencias de la educación virtual, sino de manera fundamental como transformar el modo de vivir del hombre en

la biosfera y como construir en las universidades una nueva epistemología que evite la debacle del planeta tierra provocada por el capitalismo.

¿Cuál es el pensamiento que plantea la universidad en relación a la destrucción creciente de los ecosistemas, la pérdida de biodiversidad y el problema acuciante del cambio climático? sigue siendo una pregunta pendiente en nuestro sistema de educación superior. No se trata sólo de un pensamiento disciplinar o la repuesta de una carrera específica sobre el tema, sino de una preocupación permanente y de alto impacto social que la universidad debiera tener sobre la población regional y nacional. Al parecer la universidad no tiene respuestas claras sobre el sentido de la vida y la necesidad de alcanzar una práctica y una teoría de ecología política que beneficie más a la conservación de la vida sobre el planeta, ahora amenazada por los impactos del cambio climático, y a la mantención de la biodiversidad que existía en los diferentes ecosistemas de la biósfera. Al parecer la educación superior se ha perdido en las sendas lejanas del ciberespacio y los docentes estamos más preocupados de las plataformas de enseñanza a distancia que de formar personas con alta responsabilidad social y ambiental. Hemos olvidado la pregunta importante en todo proceso educativo sobre los contenidos de los aprendizajes, más que reflexiones sobre metodologías de enseñanza a distancia, hay que volver a la pregunta permanente acerca de qué enseñamos. ¿Qué conocimientos requiere la sociedad contemporánea y la vida humana? Sigue siendo la pregunta para pensar.

Referencias

- Albita (2015, enero, 27). Origen histórico y teoría conceptualizada de las TIC. En *Educación y las TIC's*. <http://educacionalbi.blogspot.com/2015/01/origen-historico-y-teoria.html>
- Arcienegas, Y. (2020, julio 8). Aumentan los cadáveres abandonados en las calles de Cochabamba, Bolivia. *France 24*.

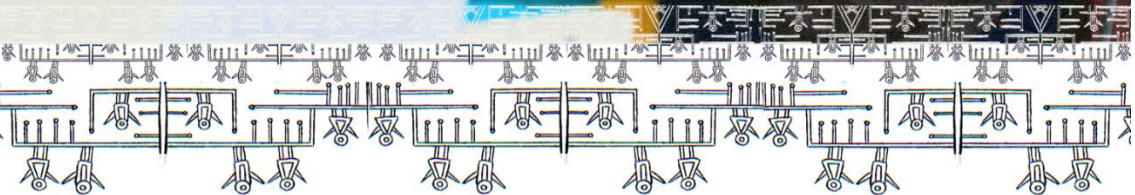
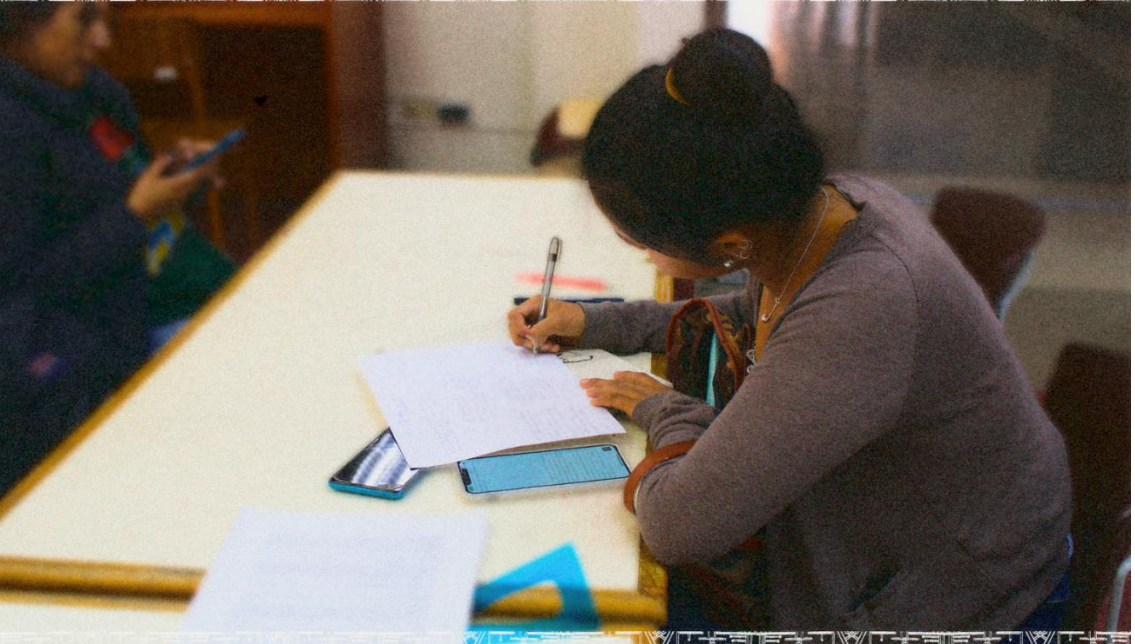
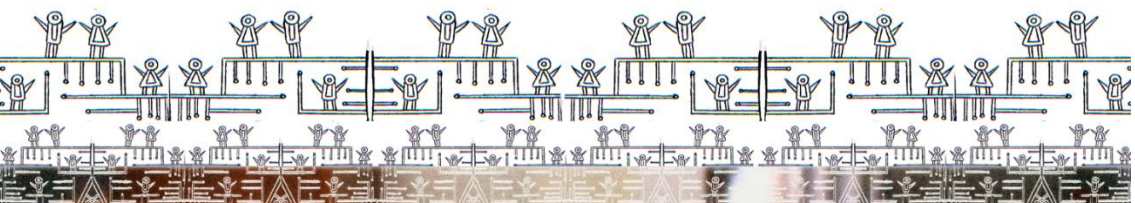
- <https://www.france24.com/es/20200707-colapso-funerario-cochabamba-bolivia-cadaveres-abandonados>
- Barranco, J. (2020, mayo, 07). Los efectos de la crisis según Zizek: No habrá ningún regreso a la normalidad. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/libros/20200507/481007665603/zizek-pandemia-libro.html>
- Del Olmo, J. J., & Oliveros, R. C. (2020, junio, 3). Coronavirus, Gaia y la humanidad. En Ecologistas en Acción de Castilla-La Mancha. Coronavirus, Gaia y la humanidad • Ecologistas en Acción (ecologistasenaccion.org)
- García-Canclini, N. R. (2020). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Editorial Universidad de Guadalajara; Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales.
http://www.calas.lat/sites/default/files/garcia_canclini.ciudadanos_reemplazados_por_algoritmos.pdf ;
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/151381-opac>
- Heidegger, M. (2000). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Lizcano, M. F., (2021, agosto, 25). Grupo de expertos de Harvard: la probabilidad de que se produzca otra pandemia es “mayor que nunca”. *Mongabay*.
<https://es.mongabay.com/2021/08/expertos-de-harvard-probabilidad-de-que-se-produzca-otra-pandemia/>
- Lovelock, James E. (1985). *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la Tierra*. Ediciones Orbis.
- Falcon-Lang, Howard (2011). *Antropoceno: podríamos estar en nueva era geológica por cambio climático*. Universidad de Londres.
https://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/05/110511_nueva_era_geologica_antropoceno_lh.
- Gómez, A. (2020, junio 12). Lo que la pandemia nos muestra es una muerte sin ilusión, sin un último beso. *La Tercera*.
<http://letras.mysite.com/rzur170620.html>
- IESALC (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. UNESCO.
- Liscano, María Fernanda. (2021, 25 agosto). Grupo de expertos de Harvard: la probabilidad de que se produzca otra pandemia es

“mayor que nunca,” *Mongabay*. Periodismo Ambiental Independiente en Latinoamérica.
<https://es.mongabay.com/2021/08/expertos-de-harvard-probabilidad-de-que-se-produzca-otra-pandemia/>

Margulis, L. (2002/3). *Una revolución en la evolución*. Universitat de Valencia.

Watts, J. (2020, junio, 6). Bruno Latour: “Esta es una catástrofe global que ha venido desde dentro”. En *Climaterra*.
<https://www.climaterra.org/post/bruno-latour-esta-es-una-cat%C3%A1strofe-global-que-ha-venido-desde-adentro>

Estrategias de Aprendizaje en la Educación Superior Virtual: Una Exploración Cuantitativa



J. Fernando Galindo Céspedes



Capítulo 7

Estrategias de Aprendizaje en la Educación Superior Virtual:

Una Exploración Cuantitativa

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10083783>

J. Fernando Galindo Céspedes

Introducción

El presente capítulo tiene el objetivo de realizar una caracterización inicial de las estrategias de aprendizaje en la educación virtual de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

El interés académico por las estrategias de aprendizaje se inicia desde que la investigación educativa comienza a centrar atención en el estudiante (León et. al, 2014), que complementa los estudios educativos centrados en las didácticas de enseñanza docente. De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2007), *“las estrategias de aprendizaje son procedimientos o secuencias de acciones conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, que se convierten en hábitos para quien se instruye, cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas tanto en el ámbito académico como fuera de él”* (citado en León et al. 2014, pág. 124).

Para responder al objetivo indicado, en este capítulo se describen los resultados descriptivos de la encuesta *“Estrategias de Aprendizaje en la Modalidad Virtual”* llenada por los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, entre el jueves 16 de septiembre y el 8 de octubre de 2021 en un formulario Google. Durante este tiempo, 559 estudiantes de las cinco carreras (Comunicación Social, Educación, Lingüística, Trabajo Social, y

Psicología) y dos programas (Deportes y Música) de esta facultad respondieron a la misma.

Esta encuesta es una adaptación del “Cuestionario para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios” (CEVEAPEU) de Gargallo, et al. (2009). El cuestionario de Gargallo et al. contiene 88 ítems que apuntan a medir 6 macro variables. Esta adaptación fue propuesta por Pedro Plaza y posteriormente discutida y definida por el equipo del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, en función de las características del contexto universitario local. Como resultado se preparó y aplicó un cuestionario de 30 ítems que apuntaron a medir las mismas macro variables propuestas por Gargallo et al.; 1) estrategias de manejo de contexto y manejo de recursos, 2) estrategias organizativas y comunicativas, 3) estrategias motivacionales, 4) estrategias meta-cognitivas, 5) estrategias de búsqueda y selección de información y 6) estrategias de procesamiento y uso de información (Véase Anexo 1). Cada una de las preguntas está estructurada como escala Likert con valores que van desde “*muy en desacuerdo*” con un valor de 1, a “*muy de acuerdo*” con un valor de 5. Adicionalmente, al inicio de la encuesta, se incluyeron cinco preguntas de datos generales de los encuestados. De modo que el cuestionario estuvo compuesto de un total de 35 preguntas.

Luego de la recolección de información en las fechas indicadas, se compiló la base de datos en un archivo Excel. Posteriormente este archivo fue importado al programa SPSS con el cual se procedió al cálculo de las frecuencias descriptivas de cada una de las 35 preguntas y de cruces de los treinta ítems sobre estrategias de aprendizaje con las variables de datos generales de los encuestados: carrera, semestre, género, edad y lugar de residencia. Esta base de datos se compartió con el resto del equipo del CI PROEIB Andes para ayudar en el proceso de escritura de sus respectivos artículos sobre distintas dimensiones de las estrategias de aprendizaje. Al mismo tiempo se comenzó a elaborar este informe descriptivo. Sin embargo, en el presente informe, por limitaciones de tiempo y espacio, solo concentramos atención en las

frecuencias descriptivas y no reportamos los cruces de variables indicados.

Si bien de inicio, los datos cuantitativos constituían el corazón de esta investigación, en el proceso, la investigación cualitativa cobró más fuerza en los diferentes artículos, y la parte cuantitativa pasó a un lugar secundario, siendo utilizada de manera muy marginal. Como se verá posteriormente, la muestra no fue probabilística, sino una “muestra voluntaria” ya que de manera libre los estudiantes más interesados llenaron la misma.

Es importante aclarar que en la descripción de resultados hemos optado por presentar los mismos agrupados en tres categorías en lugar de las cinco categorías originales de cada pregunta. Es decir, hemos agrupado en una las opciones “*muy de acuerdo*” y “*de acuerdo*”, mantenido la opción “*más o menos de acuerdo*” de manera independiente, y agrupado en una las categorías “*muy en desacuerdo*” y “*en desacuerdo*”. Hemos optado por esta descripción para mostrar los resultados de manera más concentrada. Finalmente, por cuestiones de espacio, no se han incluido gráficos.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados descriptivos, iniciando con los datos generales y continuando con cada una de los treinta ítems sobre estrategias de aprendizaje y los agregados de los mismos en cada una de las seis las macro variables.

1. Datos generales de los encuestados

En esta sección se describen los datos generales de los encuestados, haciendo referencia a la carrera y semestre que cursan, género, edad y lugar de residencia.

Del total de respuestas validas (N=557) al ítem *Carrera que cursa actualmente*, la mayor cantidad de estudiantes pertenecen a las carreras de lingüística (33.2%), y educación (30.2%) sumando un 63.4%. Un segundo grupo pertenece a las carreras de comunicación social (10.8%) psicología (10.4%) y trabajo social (10.1%), con un total de 31.3%. Y el resto de los participantes pertenecen a los programas de

deportes y música (5.4%). La matrícula estudiantil total de la FHCE en la gestión 2021 fue de 8709 estudiantes, y el número total de estudiantes que respondieron a nuestra encuesta es de 599, o un 6,4% del total de la población estudiantil. Nuestra muestra no es representativa de la distribución estudiantil por carreras, ya que las carreras más numerosas son comunicación social (23% de la población estudiantil) y psicología (22% de la población estudiantil) que hacen un 45% del total. En nuestra encuesta las poblaciones estudiantiles más representadas provienen de las carreras de lingüística y educación (63,4%) en tanto que los estudiantes de las carreras más pobladas, comunicación social y psicología, solo representan un 21.2%. En síntesis, los participantes de esta encuesta representan una “*muestra de interesados*” compuesta por estudiantes que posiblemente tienen más interés en sus estudios y en participar de las actividades de la universidad, como esta encuesta. Este carácter no representativo, sino interesado, introduce un sesgo en nuestros datos, puesto que expresa las valoraciones de los estudiantes más interesados. Posiblemente los resultados serían distintos si se contaran con datos de una muestra aleatoria.

Al momento de la encuesta, los estudiantes participantes cursaban de primer a decimo semestre con una mayor presencia de estudiantes de segundo semestre (21.7%), seguidos de estudiantes de cuarto a sexto semestre con porcentajes mayores al 10%, que suman un 40.6% y un tercer grupo de estudiantes, de tercero, séptimo, octavo y noveno semestre con porcentajes menores a 10%, que sumados dan un 37,7%. De modo que las valoraciones de nuestra encuesta en su mayoría (62,3%) provienen de estudiantes de segundo, cuarto, quinto y sexto semestre.

Visto de otro modo, los estudiantes de primer a tercer semestre constituyen un 31.5%, los de cuarto a sexto un 40,7% y los de séptimo a decimo un 27.8%. De modo que podríamos concluir que un mayor porcentaje de las percepciones provienen de estudiantes que están a media carrera: cuarto a sexto.

En términos de *género*, la mayor cantidad de los participantes de la encuesta (N= 558) son de sexo femenino (80.6%), y el restante

19.4% de sexo masculino. Comparado con la población estudiantil total de la facultad, nuestra muestra sobrerrepresenta en un 12.24% a estudiantes del sexo femenino, ya que, en la facultad, de acuerdo a los datos de la gestión 2021, el 68.36 % son mujeres y 31,63% son hombres. En síntesis, las valoraciones expresadas en la encuesta son mayoritariamente de estudiantes de sexo femenino.

En términos de *edad*, la mayoría de los participantes de la encuesta (N= 559) se encuentran en el grupo de edad de 21 a 25 años (47.2%), seguidos del grupo de 16 a 20 años (27,4%) y de 26 a 30 años (12%), los cuales suman el 86.6% de los encuestados. El restante porcentaje de encuestados (13.4%) corresponde a los grupos de edad de más de 30 años. Este último dato es interesante, pues al parecer hay un importante número de estudiantes que son mayores a 30 años.

Finalmente, respecto a la *residencia*, en el momento que se realizó la encuesta, la mayoría de los encuestados residían en la ciudad (73.9%) y las provincias (22.2%) de Cochabamba (96.1%). El restante 3.9% residían en otras ciudades y provincias de Bolivia. Un solo estudiante residente fuera de Bolivia respondió a la encuesta.

En síntesis, el perfil general de los participantes de nuestra encuesta fue el siguiente: *estudiantes principalmente de las carreras de lingüística y educación (63.4%), que están a media carrera (cuarto a sexto semestre, 40.7%), fundamentalmente mujeres (86.6%), en un rango de edad de 21 a 25 años (47.2%) y que principalmente viven en la ciudad de Cochabamba (73.9%).*

A continuación, sintetizamos los datos descriptivos de las treinta preguntas agrupadas en las seis estrategias: 1) control de contexto y manejo de recursos, 2) motivacionales, 4) meta-cognitivas, 5) de búsqueda y selección de información y 6) de procesamiento y uso de información.

2. Estrategias de control de contexto y manejo de recursos tecnológicos

En esta sección se describen las valoraciones de las estrategias de control y manejo de recursos tecnológicos de los estudiantes haciendo referencia a los siguientes siete ítems: 1) dificultades de salud, 2) problemas económicos, 3) adecuación del ambiente de conexión a

internet, 4) concentración para el estudio, 5) percepción de cuán determinantes son las tecnologías de información en la formación de los estudiantes, 6) manejo de plataformas educativas y facilidad de acceder a información y 7) disponibilidad de tiempo para estudiar.

La mayoría de los encuestados (59.1%) indican que *“Durante la pandemia han enfrentado dificultades para pasar clases virtuales debido a problemas personales de salud o de su familia”*. Si a esto se suma el porcentaje de encuestados que indican relativamente haber confrontado dificultades (27.4%), encontramos que el 86.5% del total de encuestados enfrentaron durante la pandemia algún tipo de dificultad de salud familiar o personal para pasar clases virtuales. El restante 13.4% indican estar en desacuerdo con haber confrontado este tipo de dificultades.

Asimismo, el 81.4% de los encuestados indicó *“Durante la pandemia haber confrontado dificultades para pasar clases virtuales debido a problemas económicos”*. Considerando el promedio del ítem anterior (86,5%) y del presente (81,4%) se evidencia que durante la pandemia el 84.15% de los encuestados enfrentaron problemas de salud personales y familiares y problemas económicos para pasar clases virtuales. Es decir, que pasaron clases virtuales en condiciones limitadas por estos tres factores.

Por otro lado, el 53.4 % de los encuestados indicaron que *“los ambientes desde los cuales se conectaron para sus clases virtuales”* fueron muy o suficientemente adecuados. Un 40.1% indicó que sus ambientes eran poco adecuados y el restante 6.5% afirmaron que lo hicieron desde ambientes inadecuados para las clases virtuales.

Respecto a sus *“lugares de estudio”* en la educación virtual, el 44.3% de los encuestados indicaron estar de acuerdo y muy de acuerdo de poder concentrarse en los lugares donde estudian, en tanto que un 42.4% mencionaron que pudieron concentrarse relativamente. El restante 13.3% indicaron que no podían concentrarse en sus lugares de estudio.

En relación a *“las nuevas tecnologías de información”*, el 74.6% de los encuestados indicó estar de acuerdo o muy de acuerdo de

que las mismas fueron *determinantes en su formación académica*. En tanto que, el 21.9% indicó que estas tecnologías fueron relativamente determinantes, y el restante 3,5% que no fueron determinantes en su formación. Queda la interrogante de saber a qué grupo de edad pertenecen los encuestados que indican que las tecnologías de información no son determinantes en su formación.

En relación a “*las habilidades de manejo de plataformas educativas*”, el 60.9% de los encuestados indicó estar muy de acuerdo y de acuerdo en sus habilidades de manejo de plataformas, así como de encontrar lo que necesita, lo cual quizás expresa la experiencia ya ganada durante más de un año de cursos virtuales, al momento de realizarse la encuesta (fines del 2021). Un 34.5% indicó tener una relativa habilidad de manejo de plataforma y el restante 4.5% indica no manejar con habilidad las mismas. Como en el anterior caso, queda pendiente establecer a qué grupo de edad pertenecen los encuestados que indican no ser hábiles en el manejo de plataformas.

Finalmente, respecto al ítem “*aprovechamiento del tiempo para estudiar*”, el 58% de los encuestados indicó aprovechar bien su tiempo disponible para estudiar. El 35.7% señaló que relativamente aprovecha bien su tiempo disponible de estudio y el restante 6.3% indicó no usar bien su tiempo de estudio.

En síntesis, los siete ítems sobre las estrategias de control y manejo de recursos de los estudiantes al momento de realizarse la encuesta muestran el siguiente perfil general de los estudiantes: el 84,15% expresó haber confrontado problemas de salud personales o familiares y económicos, 46.6% desarrolló sus estudios en ambientes relativamente o no adecuados y 57,7% no pudo concentrarse en sus estudios. El promedio de estos diferentes ítems, sugiere que el 62,8% *desarrolló sus estudios en un contexto adverso*. Asimismo, un 74, 6% indicó que las TIC fueron determinantes en su formación y un 60.99% indicó tener buenas habilidades en el manejo de plataforma. El promedio de ambos porcentajes sugiere que *el 67,75% reconoce la importancia de la TIC y que desarrolló habilidades en el uso de plataformas educativas*. Finalmente, *un 58% indicó que aprovechó del tiempo que tenía para estudiar*.

3. Estrategias organizativas y comunicativas

En esta sección se describen las valoraciones de las estrategias organizativas y comunicativas de los estudiantes en las clases virtuales haciendo referencia a los siguientes ítems: 1) comunicación fluida con el docente, 2) comunicación fluida con los compañeros, 3) participación activa en clases, y 4) percepción del carácter individual de las clases virtuales.

El 38,7 % de los encuestados indicaron que *en sus clases virtuales tuvieron una comunicación fluida con sus docentes*, el 44,8% expresan que esta comunicación fue relativamente fluida y el restante 16.5% indico su desacuerdo con esta afirmación.

Respecto a la presencia de una *“la comunicación fluida con sus compañeros en sus clases virtuales”*, el 22,3% de los encuestados respondió estar de acuerdo y muy de acuerdo con esta afirmación, el 44,8% expresó que relativamente, y el restante 31% expresó su desacuerdo con que hubo comunicación fluida con sus compañeros.

Contrastando las afirmaciones positivas de este y el ítem anterior es llamativo que un mayor porcentaje de los estudiantes indicaron haber tenido una comunicación más fluida con sus docentes (38,7%) que con sus compañeros (22,3%), lo cual plantea interrogantes sobre los factores que inciden en los procesos comunicativos docente-estudiante, estudiante-estudiante en la educación virtual y comparativamente sus diferencias con la educación presencial. Asimismo, es interesante que en ambos ítems un porcentaje similar (44,8%) haya indicado haber tenido una comunicación relativa con sus docentes y compañeros. Este último porcentaje sugiere que en términos generales cerca de la mitad de los estudiantes encuestados consideran que una comunicación fluida es relativa en la modalidad de educación virtual.

En relación al ítem *“participación activa en las clases virtuales”*, el 32,7% de los encuestados indicó que participó activamente, el 56.6% que relativamente, y 10.6% que no participó. De modo que en nuestra muestra un tercio de los estudiantes indicaron

haber participado activamente en las clases virtuales y más de la mitad expresó que lo hicieron relativamente, lo cual sugiere que, en la experiencia de educación virtual analizada, la participación fue y es un desafío. Queda la interrogante de saber si una tendencia similar ocurre en la educación presencial.

Finalmente, respecto a la afirmación “*en la educación virtual el trabajo es más individual*” el 66.2% de los encuestados están de acuerdo que en la educación virtual el trabajo tiene este carácter más individual, un 28,1% relativamente individual y el restante 5,4% expresa no estar de acuerdo con esta afirmación. De modo que 2/3 de encuestados consideran que su trabajo en la educación virtual tiene un carácter más individual.

En síntesis, los cuatro ítems sobre estrategias organizativas y comunicativas muestran el siguiente perfil general de los estudiantes en la educación virtual: un 44,8% que indican que una comunicación fluida entre docentes y estudiantes es relativa en la modalidad de educación virtual, un 56,6% que afirman haber tenido una relativa participación activa y alrededor de dos tercios 66,2% que considera que el trabajo fue más individual.

4. Estrategias motivacionales

En esta sección se describen las valoraciones de las estrategias motivacionales de los estudiantes en las clases virtuales en referencia a los siguientes ítems: 1) aprender es lo más importante, 2) estudio con interés por aprender y 3) aprobar la materia es lo más importante.

La mayoría de los encuestados (95.9%) afirmaron que en la educación superior virtual el “*aprender es lo más importante*”. Asimismo, un 93% de los participantes afirmaron que “*estudian con interés por aprender*”. Finalmente, un 53,4% afirmó que “*aprobar la materia es lo más importante*”, un 32,2% que es relativamente importante, y un 14,4% expresó no estar de acuerdo con esta afirmación.

En síntesis, los encuestados expresaron estar altamente motivados por el aprendizaje ya que el 94,45% (promedio de los dos primeros ítems) indicó que aprender es lo más importante y que estudian con interés por aprender. Por otro lado, se evidencia que más

de la mitad de los encuestados (53.4%) expresan la actitud pragmática de otorgar importancia a aprobar la materia. A la pregunta de si ¿los estudiantes estudian por la nota o por aprender? estos datos sugieren que, en la educación virtual, la motivación estudiantil por aprender fue muy alta en comparación a la motivación por aprobar la materia.

5. Estrategias meta-cognitivas

En esta sección se describen las valoraciones sobre estrategias meta cognitivas de los estudiantes en las clases virtuales en referencia a diez ítems: 1) interés por conocer los objetivos (competencias) y contenidos de las materias, 2) importancia de comprender los contenidos de las materias, 3) las estrategias didácticas de los docentes, 4) comprensión clara de instrucciones del docente para realizar actividades en plataforma, 5) contribución de las actividades al aprendizaje, 6) iniciativa de aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor, 7) toma de conciencia de lo aprendido en clases, 8) conocimiento de los criterios de evaluación de las asignaturas, 9) descubrimiento de errores y mejora, y 10) contribución de la educación virtual al aprendizaje.

El 81,8% de los encuestados indicaron que *“se interesan por conocer los objetivos (competencias) y contenidos de sus materias”*. El 16.7% se interesa relativamente y un 1.4% no expresa interés al respecto.

El 94.8% de los participantes de la encuesta *“consideran importante comprender los contenidos de sus materias”*. El restante 4.9% indicaron un interés relativo o desinterés en este tema.

El 48.8% indicaron estar de acuerdo o muy de acuerdo en que *“las estrategias didácticas utilizadas por los docentes facilitaron sus aprendizajes”*, un 40,7% expresaron estar relativamente de acuerdo con esta afirmación y el restante 10,5% indicaron su desacuerdo con esta afirmación.

El 51.3% indicaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación *“entiendo claramente las instrucciones de los docentes para*

realizar actividades en la plataforma”, en tanto que 41.7% indicó entender relativamente las mismas, y el restante 7% indicó no entender.

El 58.7% de los participantes en la encuesta indicaron estar muy de acuerdo y de acuerdo de que *“las diferentes actividades realizadas durante sus clases virtuales contribuyeron a sus aprendizajes”*, un 36.1% indicó que relativamente y el restante 5.2% expresó su desacuerdo con esta afirmación.

El 78.4% indico estar de acuerdo y muy de acuerdo con la afirmación *“procuro aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor”*, un 19,4% indicó que relativamente y el restante 2.2% indico su desacuerdo con esta afirmación.

El 58.7% de los encuestados indico que *“al final de cada clase o unidad temática toman conciencia de lo que aprenden”*. El 37.9% indicó que lo hace relativamente y el restante 3.4% indicó su desacuerdo con esta afirmación.

El 64.1% de los encuestados indicó *“conocer los criterios de evaluación de las asignaturas que cursan”*, un 29.4% indicó que relativamente y el restante 6.4% indicó no conocer los mismos.

El 84.9% indicó estar de acuerdo y muy de acuerdo con la afirmación *“ante una nota baja hacen lo posible por descubrir sus errores y mejorar”*, el 14% relativamente y el restante 1.1% indicó no estar de acuerdo con esta afirmación.

Finalmente, el 52.4% de los encuestados indicó que su *“experiencia en la educación virtual contribuye plenamente a su aprendizaje”*, el 36% indicó que relativamente y el 11,5% indicó que no contribuye.

En síntesis, los porcentajes más altos de las afirmaciones sobre estrategias meta cognitivas muestran tres tendencias. Primero, *la importancia asignada a comprender contenidos*, (94%), *a descubrir errores y corregirlos ante una baja nota* (84,9%), *el interés de conocer los objetivos y contenidos de las materias* (81,8%), y *a aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor* (78,4%). Segundo, *a conocer los criterios de evaluación* (64,1%), *tomar consciencia de lo que aprenden en sus clases virtuales* (58,7%), *que las actividades virtuales contribuyen a su aprendizaje* (58,7%), *que en su*

experiencia la educación virtual contribuye a su aprendizaje (52,4%) y que entienden las instrucciones de los docentes (51,3%). Finalmente, que menos de la mitad (48,8%) consideran que las estrategias didácticas docentes son eficaces.

6. Estrategias de búsqueda y selección de información

En esta sección se describen las valoraciones de las estrategias de búsqueda y selección de información en la educación virtual en referencia a los siguientes ítems: 1) adecuada cantidad de material de lectura asignado, 2) búsqueda de material adicional en el internet, y 3) la capacidad de seleccionar el material necesario para estudiar.

El 48,1% de los estudiantes que llenó la encuesta indicó estar de acuerdo y muy de acuerdo con la afirmación *“la cantidad de material de lectura asignada por sus docentes es adecuada”*, el 38,6% relativamente adecuada y 12,8% no adecuada.

El 77,6% de los estudiantes indicó estar de acuerdo y muy de acuerdo con la afirmación *“busco materiales adicionales en internet para estudiar”*, el 18,6% indicó que relativamente y el 3,7% que no lo hace.

El 75,7% indicó *“ser capaz de buscar la información necesaria para estudiar”*, un 22,3% relativamente y un 1,8% que no es capaz.

En síntesis, los tres ítems sobre las estrategias de búsqueda y selección de información muestran el siguiente perfil general de los estudiantes: cerca de la mitad de los encuestados (48,1%) consideran que la cantidad de material asignado por los docentes es adecuada, y un poco más del 50% indicó que no es adecuada o relativamente adecuada. Interesantemente un 76,65% (promedio de los ítems dos y tres) indicó que son capaces y buscan material información adicional en el internet para estudiar, lo cual sugiere una actitud proactiva de los estudiantes en la búsqueda y selección de información en la educación virtual.

7. Estrategias de procesamiento y uso de información

En esta sección se describen las valoraciones de las estrategias de procesamiento y uso de la información en la educación virtual en referencia a los siguientes ítems: 1) lectura de los materiales asignados, 2) esfuerzos por comprender las lecturas asignadas, y 3) análisis crítico de los conceptos y teorías de los materiales de estudio.

El 63.5% de los estudiantes encuestados indicó que *“leen todos los materiales de lectura asignados”*, el 32.9% indicó que relativamente, y 3.6% que no lo hacen.

El 88.7% de los encuestados indico *“hacer todos los esfuerzos para comprender las lecturas asignadas”*, el 10.6%, que lo hace relativamente y el 0.5% que no hacen este esfuerzo.

Finalmente, el 73.8% de los estudiantes que llenaron la encuesta indicó *“analizar críticamente los conceptos y las teorías que presentan los materiales de estudio”*, un 25.3% que relativamente y un 0.9%, indicó no hacerlo.

En síntesis, los tres ítems sobre las estrategias de procesamiento y uso de la información muestran el siguiente perfil general de los estudiantes: un 63,5% leen todos los materiales, un mayor porcentaje 88,7% hacen esfuerzos por comprender las lecturas asignadas y un 73,8% analizan críticamente los conceptos y teorías de los materiales de estudio. Que el 88,7% realice esfuerzos por comprender las lecturas asignadas sugiere la dificultad de las mismas para los estudiantes.

Discusión

En esta sección presentamos 1) un resumen de los principales hallazgos, y 2) una identificación de las limitaciones de este documento y este estudio.

Principales hallazgos

Los resultados presentados en este capítulo muestran el siguiente panorama sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes que llenaron la encuesta durante su proceso de educación virtual en la gestión 2021.

Primero, el perfil general de los participantes de nuestra encuesta fue el siguiente: estudiantes principalmente de las carreras de lingüística y educación (63,4%) que están a media carrera (40,7%), fundamentalmente mujeres (86,6%), entre los 21 y 25 años (47,2%) y que en su mayoría viven en la ciudad de Cochabamba (73,9%).

Segundo, en la educación virtual obligada por la pandemia del COVID-19 los estudiantes desarrollaron sus estudios en un *contexto adverso* caracterizado por: a) problemas de salud (personales y/o familiares) y limitaciones económicas (84,15%), b) ambientes de estudio en el hogar, u otro espacio, relativamente adecuados o no adecuados (62,8%) para este tipo de educación, y c) dificultades para concentrarse en sus estudios (57,7%) posiblemente debido a factores diversos tales como compartir espacio del hogar y limitaciones tecnológicas y de conectividad, como lo sugiere un estudio anterior realizado por CI PROEIB Andes (Plaza, et. al, 2020). Respecto a las limitaciones tecnológicas, el estudio mencionado concluyó que al inicio de la pandemia (2020) el 83% (N= 3971) de los estudiantes no contaba con los equipos necesarios o adecuados para la educación virtual (p. 129) y 71,7% indicaba no tener wifi en casa (p. 118).

Tercero, los estudiantes participantes de la encuesta plantearon que en la educación virtual *las TIC fueron determinantes en su formación* (74,6%) para lo cual *desarrollaron habilidades en el manejo de plataformas educativas* (60,99%) y más de la mitad de los encuestados (58%) aprovecharon el tiempo que tenían para estudiar. En el estudio mencionado anteriormente (Plaza, et al. 2020, p. 113), el 60.06% respondió afirmativamente a la pregunta de desarrollar las asignaturas en la modalidad virtual. Si bien las preguntas no son las mismas, comparado con el 74,6% de respuestas en nuestro estudio que afirman que las TIC fueron determinantes para su formación, sugiere que en el aproximadamente año y medio (marzo 2020 y septiembre 2021), la aceptación de la educación virtual se ha incrementado en aproximadamente un 15%. Asimismo, en relación a las habilidades de uso de plataformas educativas de evidencia un cambio entre el 2020 y el 2021. El estudio de Plaza et al. concluyó que, en el 2020 la

competencia de los estudiantes en el uso de plataformas educativas era básica, evidenciada por ejemplo en que 53.16% desconocía la plataforma Moodle y un 35,21% afirmaba tener una competencia básica. En el presente estudio, 60,99 % de los estudiantes que llenaron la encuesta afirman haber desarrollado competencias en el manejo de plataformas educativas. De igual modo que en el caso de la percepción de las TIC, estos datos comparativos evidencian que en el año y medio entre el estudio de Plaza et al. y el presente los estudiantes han desarrollado competencias en el uso de plataformas educativas.

Cuarto, en la perspectiva de los participantes de la encuesta, las clases virtuales se desarrollaron en un *ambiente de aula* con una comunicación fluida relativa con los docentes y entre estudiantes (44,8%), con una relativa participación activa de los estudiantes (56,6%) y un trabajo de carácter más individual (66,2%). El hecho de que el 50,7% (promedio de los ítems comunicación y participación) afirman que tuvieron una comunicación docente-estudiante, estudiante-estudiante y participación relativa sugiere que el ambiente de aula no ha sido muy proclive al aprendizaje por la débil comunicación entre los actores educativos. Asimismo, se destaca que el ambiente de aula ha generado proceso de aprendizaje más individuales que colectivos.

Quinto, los estudiantes afrontaron la educación virtual con un *alto grado de motivación de estudiar para aprender* (94,45%) y también con una *motivación pragmática de aprobar las materias* (53.4%). Estos datos sugieren que, en la educación virtual, la motivación estudiantil por aprender fue muy alta en comparación a la motivación por aprobar la materia. Estos datos cuestionan el sentido común aceptado, sobre todo entre los docentes, de que los estudiantes están más interesados en aprobar las materias que en aprender y que los estudiantes afrontaron la educación virtual con un alto grado de motivación por aprender procedimientos y contenidos como se sugiere por ejemplo en el artículo de Galindo en este volumen.

Sexto, las estrategias meta cognitivas utilizadas por los estudiantes durante la educación virtual muestran tres tendencias. Primero, el interés de conocer los objetivos y contenidos de las materias (81,8%), la importancia asignada a comprender contenidos (94%), una actitud reflexiva de descubrir errores y corregirlos ante una baja nota

(84,9%), y a aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor (78,4%). Segundo, a conocer los criterios de evaluación (64,1%), tomar consciencia de lo que aprenden en sus clases virtuales (58,7%), que las actividades virtuales contribuyen a su aprendizaje (58,7%), que en su experiencia la educación virtual contribuye a su aprendizaje (52,4%) y que entienden las instrucciones de los docentes (51,3%). Finalmente, que menos de la mitad (48,8%) consideran que las estrategias didácticas docentes son eficaces.

Por los porcentajes, la primera tendencia es fuerte (arriba de 75%), la segunda media (entre 50% y 74%) y la tercera débil (menos de 50%). La primera tendencia, fuerte, está más vinculada a aspectos que el estudiante puede controlar, la segunda con aspectos que medianamente están en su control y la tercera con aspectos que escapan de su control, como, por ejemplo, las estrategias didácticas de los docentes. De modo que se puede plantear la hipótesis de que el ejercicio meta cognitivo de los estudiantes está muy vinculado a tareas que están bajo su control y es menor en actividades y tareas que no controla. Finalmente, el hecho de que menos del 50% de los estudiantes encuestados considere que las estrategias docentes fueron eficaces, sugiere un importante desafío a los docentes a mejorar sus estrategias didácticas en la educación virtual.

Séptimo, los datos sobre estrategias de búsqueda y selección de información sugieren un *estudiante relativamente satisfecho con los materiales de estudio y con una actitud proactiva de buscar información adicional para complementar el material ofrecido por los docentes*. Cerca de la mitad de los encuestados (48,1%) consideran que la cantidad de material asignado por los docentes es adecuada, y un poco más del 50% indicó que no es adecuada o relativamente adecuada. Ante esta situación, un 76,65% indicó que son capaces de buscar material e información adicional en el internet para estudiar.

Octavo, los datos sobre estrategias de procesamiento y uso de la información sugieren un perfil del estudiante *interesado en su proceso de aprendizaje*, ya que un 63,5% leen todos los materiales, un mayor porcentaje 88,7% hacen esfuerzos por comprender las lecturas

asignadas y un 73,8% analizan críticamente los conceptos y teorías de los materiales de estudio. Que el 88,7% realice esfuerzos por comprender las lecturas asignadas es un indicio del nivel de dificultad de las mismas para los estudiantes.

Limitaciones del presente estudio y del documento

La principal limitación de este estudio es que está basado en una muestra no representativa y aleatoria, sino intencional, o de autoselección intencional, por parte de la población de estudio. Esto trajo como consecuencia que en la muestra las estudiantes mujeres y de las carreras de lingüística y ciencias de la educación estén sobrerrepresentadas, en relación a su peso en la población estudiantil de la Facultad de Humanidades, y que los resultados, de manera implícita, tengan estos sesgos. De modo que queda la interrogante de si una muestra representativa presentaría un panorama distinto al presentado por nuestros datos.

Una segunda limitación de este estudio es el instrumento de recolección de información. Como se indicó al inicio de este informe, nuestro instrumento es una adaptación del “Cuestionario para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios” (CEVEAPEU) de Gargallo, et al. (2009). Debido a la extensión del cuestionario original, 88 ítems para medir seis meta-variables de estrategias de aprendizaje, se tomó la decisión como equipo de investigación de reducir el número de los mismos a 30 preguntas, en función los criterios de 1) adaptación al contexto institucional local, y 2) disponibilidad de tiempo de los estudiantes. De inicio, el cuestionario iba a ser llenado por los estudiantes antes del inicio del segundo semestre (agosto 2021) como parte de su proceso de matriculación virtual, para lo cual el cuestionario no debería ser muy extenso, para no extender el tiempo de matriculación de los mismos en el sistema. Sin embargo, dificultades de tipo administrativo, técnicas (saturación del sistema) y de retraso en la elaboración del instrumento, impidieron concretar el proceso de recolección de información en ese momento.

Para explorar si los datos del cuestionario adaptado reflejan la estructura subyacente de las seis macro variables del cuestionario inicial, se realizó un análisis factorial exploratorio con los 30 ítems de

preguntas, utilizando el método de componentes principales, identificándose 7 macro variables, las cuales dan cuenta del 55.1% de la varianza. Esto, sugiere, aunque esto requiere todavía de una revisión más precisa, que los datos de los treinta ítems del cuestionario adaptado reflejan en gran parte la estructura subyacente de las seis macro variables del cuestionario inicial de Gargallo et al. (2009). Falta indagar, que estrategia de aprendizaje expresa la séptima macro-variable y si la misma es resultado del proceso de contextualización realizado en la adaptación del instrumento.

Otra limitación de este estudio es que al reducirse a menos de la mitad la cantidad de ítems del cuestionario original, la medición de dimensiones importantes de las macro variables quedo limitada. Este es el caso por ejemplo de los ítems sobre estrategias motivacionales que en nuestro cuestionario solo miden tres dimensiones y en el original miden siete.

Finalmente, una cuarta limitación es lo reportado en el presente capítulo. Por limitaciones de tiempo y espacio, aquí solo se presentan una síntesis inicial agregada de cada una las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Por los factores indicados, no se describen como los ítems y las diferentes estrategias se expresan en función de la carrera, semestre, género, edad y lugar de residencia de los estudiantes. Esperamos en un futuro próximo presentar un análisis en mayor profundidad y amplitud de estos datos.

Conclusiones

Focalizamos este capítulo en una caracterización inicial de las estrategias de aprendizaje en la educación virtual de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. La descripción presentada proporciona una radiografía inicial de las percepciones de los estudiantes de los procedimientos de aprendizaje que utilizaron en un segundo momento de la educación virtual (luego de más de un año de iniciada la pandemia del COVID-19). Entre las cuales podemos

destacar las percepciones que desarrollaron su proceso educativo virtual en un contexto adverso, con una actitud abierta de desarrollar sus competencias tecnológicas, una alta motivación por el aprendizaje a pesar de las limitaciones de comunicación con sus docentes y compañeros y de las estrategias didácticas docentes, una actitud reflexiva de aprender de sus errores y superarlos, y la búsqueda activa de material complementario al proporcionado por el docente.

No obstante, las limitaciones indicadas al final de la anterior sección, este artículo proporciona indicios iniciales para comprender, desde una perspectiva cuantitativa, las percepciones de algunos procedimientos (estrategias) utilizadas por los estudiantes en su proceso educativo virtual que pueden ser de utilidad a estudiantes, docentes y la facultad de humanidades. A los estudiantes brindándoles un espejo que refleja en parte sus estrategias de aprendizaje en la educación virtual en un contexto adverso. A los docentes identificando algunos desafíos pendientes como la mejora de sus estrategias didácticas y comunicacionales para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Y la institución, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, brindando algunos datos que permitan plantear lineamientos institucionales para mejorar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, a través de procesos de capacitación sobre este tema orientados a estudiantes y también docentes.

Finalmente se espera que este estudio exploratorio haya contribuido con indicios iniciales para caracterizar, desde una perspectiva cuantitativa, las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en la educación virtual. Esperamos a futuro poder ofrecer una versión más completa de estos datos, desagregando la información de las diferentes estrategias por carrera, semestre, género, edad y lugar de residencia de los estudiantes, para continuar aportando con ideas al mejoramiento del proceso educativo en la educación superior.

Referencias

- Gargallo, B, Suárez-Rodríguez, J. & Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las Estrategias de aprendizaje de los estudiantes

- universitarios. En *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31.
- Díaz-Barriga A., Frida. y Hernández R., Gerardo (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, 2ª Ed. Mc Graw Hill.
- León Urquijo, A. P, Risco del Valle, E., & Alarcón Salvo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de Educación Superior* [online], 43(72), 123-144.
- Plaza Martínez, P., Galindo, J. F., Arratia Jiménez, M., Limachi Pérez, V. & Prada Ramírez, F. (2020). Diagnóstico y propuesta de uso de entornos virtuales de aprendizaje estudiantil en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (pp. 73-138). En Machaca Benito, G. & Plaza Martínez, P. (coordinadores) *Diagnostico de la formación profesional virtual en la Facultad de Humanidades de la UMSS en Tiempos de COVID-19*. Editorial Humanidades.

Anexo 1

Encuesta

Estrategias de aprendizaje en la modalidad virtual

Estimado(a) estudiante,

Este cuestionario tiene el objetivo de recoger información sobre sus experiencias de aprendizaje en la educación virtual, que nos permitirá plantear propuestas de mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, tomando en cuenta la emergencia sanitaria. Los estudiantes nuevos y los que abandonaron sus estudios con anterioridad y se reincorporan el semestre II-2021 no deben llenar esta encuesta. Les pedimos responder de la manera más sincera a las preguntas. Esta información es absolutamente confidencial. Agradecemos su colaboración.

Preguntas:

1. Datos generales

1. Carrera que cursa actualmente

- Música
- Psicología
- Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas
- Ciencias de la Educación
- Comunicación Social
- Trabajo Social
- Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

2. Nivel o semestre que cursa

- 1er semestre
- 2do semestre
- 3er semestre
- 4to semestre
- 5to semestre
- 6to semestre
- 7mo semestre
- 8vo semestre
- 9no semestre

- 10mo semestre

3. Sexo

- Mujer
- Hombre

4. Edad

- Entre 16 a 20
- Entre 21 a 25
- Entre 26 a 30
- Entre 31 a 35
- Entre 36 a 40
- Entre 41 a mas

5. Residencia actual

- Ciudad de Cochabamba
- Provincia de Cochabamba
- Otra ciudad de Bolivia
- Provincia en otro departamento de Bolivia
- Fuera de Bolivia

2. Estrategias de control de contexto y manejo de recursos

6. Durante la pandemia he enfrentado dificultades para pasar clases virtuales debido a problemas de salud en mi persona y familia:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

7. Durante la pandemia he enfrentado dificultades para pasar clases virtuales debido a problemas económicos:

- Muy de acuerdo

- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

8. Los ambientes desde los que me conecto para pasar clases virtuales son:

- Muy adecuados
- Suficientemente adecuados
- Poco adecuados
- Inadecuados
- Muy inadecuados

9. Estudio en un lugar donde puedo concentrarme:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

10. Las nuevas tecnologías de información son determinantes en mi formación académica.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

11. Manejo con habilidad la plataforma y puedo encontrar lo que necesito.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

12. Aprovecho el tiempo que dispongo para estudiar:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

3. Estrategias organizativas y comunicativas

13. En mis clases virtuales existe una comunicación fluida con los docentes:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

14. En mis clases virtuales existe una comunicación fluida con mis compañeros(as):

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

15. Participó activamente en las clases virtuales:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

16. En la educación virtual el trabajo es más individual.

- Muy de acuerdo

- De acuerdo
- Más o menos individual
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

4. Estrategias motivacionales

17. Aprender es lo más importante.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

18. Estudio con interés por aprender.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

19. Aprobar la materia es lo más importante.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

5. Estrategias meta cognitivas

20. Me intereso por conocer los objetivos (competencias) y contenidos de mis materias:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos
- En desacuerdo

- Muy en desacuerdo

21. Considero muy importante comprender los contenidos de mis materias:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

22. Las estrategias didácticas usadas por los docentes en las clases virtuales facilitan mis aprendizajes:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

23. Entiendo claramente las instrucciones de los docentes para realizar actividades en la plataforma:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

24. Las diferentes actividades en la modalidad virtual contribuyen a mis aprendizajes:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

25. Procuro aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

26. Al final de cada clase o unidad temática tomo conciencia de lo que aprendí:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

27. Conozco los criterios de evaluación de las asignaturas que curso.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

28. Ante una nota baja, hago lo posible por descubrir mis errores y mejorar:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

29. En mi experiencia la educación virtual contribuye plenamente a mi aprendizaje

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo

- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

6. Estrategias de búsqueda y selección de información

30. La cantidad de material de lectura asignada por los docentes es adecuada:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

31. Busco en internet materiales adicionales para estudiar:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

32. Soy capaz de seleccionar la información necesaria para estudiar:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

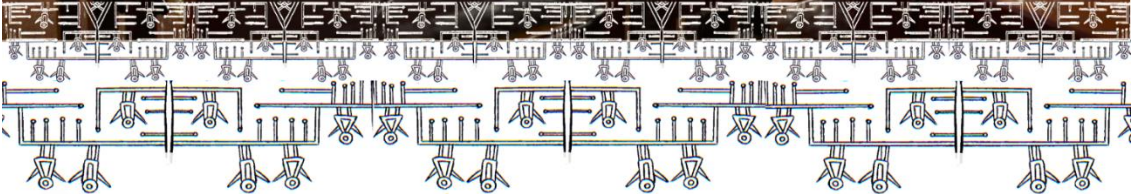
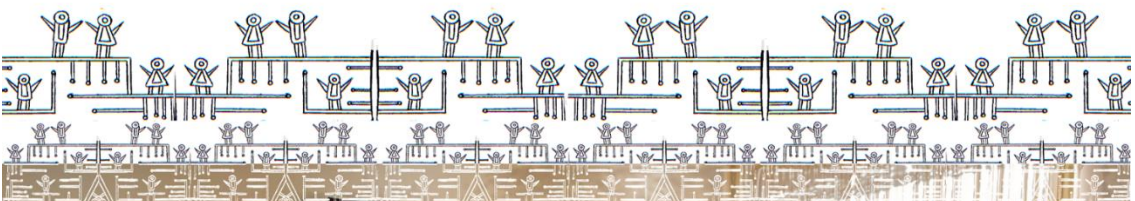
7. Estrategias de procesamiento y uso de información

33. Leo todos los materiales de lectura asignados.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Más o menos de acuerdo
- En desacuerdo

- Muy en desacuerdo
34. Hago todos los esfuerzos para comprender las lecturas asignadas:
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Más o menos de acuerdo
 - En desacuerdo
 - Muy en desacuerdo
35. Analizo críticamente los conceptos y las teorías que presentan los materiales de estudio:
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Más o menos de acuerdo
 - En desacuerdo
 - Muy en desacuerdo

Yo No Estoy Enfermo, Solo Estoy Biológicamente Afectado por el "COVID 19"



Adalino Delgado Benavidez



Capítulo 8

Yo No Estoy Enfermo, Solo Estoy Biológicamente Afectado por el “COVID 19”

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10083796>

Adalino Delgado Benavídez

Resumen

En el contexto inmediato, situacional y coyuntural, existen formas de ser y estar en la realidad, y de éstas depende la forma de vivir, de morir o experimentar enfermedad. Las formas de ser y estar en la realidad responden a un complejo ideológico y cultural, que condicionan el enfermarse o no enfermarse. En lo que sigue, el testimonio de una experiencia de padecimiento del COVID-19, que hace explícito el cómo una forma de ser y de estar en el mundo, más el sentido común, puede replantear la forma de vivir o “padecer” la enfermedad.

Palabras clave: sentido común, COVID-19, enfermedad

Introducción

La forma de cómo se vivió la pandemia del coronavirus en las ciudades fue dramática. El colapso de los sistemas de salud, la letalidad de su afección y la progresión de la muerte. Lo curioso es que, en las comunidades rurales la acción del coronavirus ha sido mínima y hasta nula. No existen estudios acerca de estos hechos, solo testimonios e hipótesis. Este escrito trata sobre la hipótesis de que el padecimiento de la enfermedad del virus del COVID-19 tiene que ver con una forma de ser y estar en el mundo.

En el escrito se describe de cómo la forma de ser y estar en el mundo depende de relaciones, vínculos y conexiones con uno mismo,

con el entorno o con la realidad. Además, describe de cómo un complejo ideológico y cultural preestablece interacciones entre el “hombre” y la realidad. O, interconexiones que, pueden ser de naturaleza sensorial, instintiva, vivencial, (pre)intelectual o (pre)racional.

¿Cómo es que la realidad cotidiana influye, induce y constituye al ser humano? ¿cómo la experiencia de vivir y el sentido común orientan la superación de situaciones adversas? ¿es el contexto, el individuo o la interacción de ambos lo que prevalece frente al COVID-19? Aunque, de seguro existen explicaciones e interpretaciones exquisitas desde la psicología, la biología, o desde la neurociencia. Ésta es una explicación común y tradicional.

El escrito se inicia con una experiencia de curación de la enfermedad del COVID-19, hace explícito las hipótesis de que los seres humanos, en sí mismos, tienen recursos y potencialidades que pueden augurar un mejor resultado frente a la enfermedad; seguidamente, hace explícito lo que subyace a una concepción no biológica ni moderna de la enfermedad.

Este escrito de experiencia, vivencia e interpretación, intenta dilucidar la hermenéutica de la teoría fundamentada, ya que se instauran inferencias analíticas y se validan o desechan hipótesis de trabajo. En la teoría fundamentada, se parte por el reconocimiento de certeza o validez de “teorías previas” y que, en este caso, están integradas a la experiencia vivida del COVID-19, donde obviamente subyacen experiencias y concepciones teóricas sobre la vida, la muerte y la enfermedad. Estas “concepciones experienciales”, más el sentido común han permitido plantear hipótesis o “muestreos teóricos” y “muestreos experienciales” acerca de la vida, la muerte y la enfermedad del virus del COVID-19.

Este escrito es resultado de una reflexión experiencial previa y de un proceso analítico de ajuste, de comparación, de validación y de organización de impresiones y vivencias de padecimiento del COVID-19; “datos experienciales” que permiten la organización de un corpus de indicadores, categorías y conceptos que hacen a descripciones,

interpretaciones y argumentaciones sobre la enfermedad y la existencia humana.

El Covid-19, como una experiencia vivida como vida o como muerte

Lo que sigue es el relato de una experiencia vivida de la enfermedad del COVID-19, contraída a inicios de 2021, es una transcripción textual y en primera persona. La explicación “teórica”, también está escrita en primera persona. La experiencia corresponde a un docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación, de la Universidad Mayor de San Simón.

Mi experiencia

Quiero agradecer a todos mis familiares, colegas y amigos de la Facultad (mi trabajo) que me manifestaron su apoyo en los difíciles momentos que viví frente al COVID-19. ...Gracias a todos. Pero, el motivo de este escrito es la necesidad de compartir la forma de cómo enfrente la etapa crítica de mi afección (enfermedad) siendo decente universitario. Creo que el hacerlo servirá como referencia a quienes a futuro podrían caer bajo los efectos patológicos de este diminuto y microscópico asesino.

Las últimas semanas de enero de 2021, me hice las pruebas y el tratamiento preventivo en el Seguro Social Universitario (nuestro seguro) y la última semana de enero me declararon positivo, pero entre los días 25 y 29 de enero, pese a seguir las indicaciones del tratamiento, el COVID-19 se diseminaba por mi cuerpo y en especial por mis pulmones. Entre el jueves 28 y viernes 29 de enero, el COVID-19 de forma rápida obstruía mis pulmones y en cuestión de horas el viernes por la noche ya tenía 52% de daño pulmonar. Así indicaba el examen tomográfico.

Sé que lo que describo, a algunos les motiva burla e histrionismo, pero lo hago solo como hechos que anteceden situaciones que a futuro podrían ayudar a colegas y amigos susceptibles de experimentar lo que viví frente al COVID-19, es SOLO ESO. Bueno, volviendo a los hechos, a las 01: 00 del sábado 30 me internaron. El cuadro no era alentador, ya tenía serias dificultades para respirar y para

hablar (no podía hablar), tenía fiebre y dolor de cabeza y dolores diseminados en partes del cuerpo.

Cuando me ingresaron a internación, vi como un ejército de médicos, enfermeras y personal de apoyo (auxiliares de enfermería y personal de servicio) desarrollaban un trabajo metódico y sistemático. Los médicos y las enfermeras se encargaron de estabilizarme y otro personal se encargó de reducir al mínimo la carga viral del ambiente, con un trabajo continuo de limpieza, asepsia y esterilización. El seguro social universitario (nuestro seguro) está bien organizado.

Volviendo a mi cuadro, la saturación del oxígeno en mi cuerpo era menos de 80 y fluctuaba entre 75-80 (preocupante), ya que era el indicador de muerte de células y de tejidos. Me pusieron oxígeno e iniciaron el tratamiento para el pulmón, que en los hechos significaba esperar, esperar y esperar los efectos del tratamiento.

En la internación un buen pasatiempo es la lectura y, en mi caso fue la lectura de revistas médicas que ampliamente explican la acción patológica del virus. Pero, aquí, quiero tomar un apunte importante y necesario, ya que la agresión del COVID-19 al pulmón no es destructiva, sino que es OBSTRUCTIVA y, por tanto, clínicamente reversible. Pero, una mayoría de los enfermos del COVID-19 creen que esta reversión es tarea de los medicamentos y no de ellos (de los seres humanos). Yo, más al contrario, creo que se puede revertir la acción del virus en el cuerpo y el “paciente” tiene mucho por hacer. He aquí algunas definiciones previas de lo que hice para sostener y revertir el COVID-19 en mi cuerpo.

Primero, para nadie es desconocido que cuando se padece una enfermedad se lo hace como totalidad y no como parte. Pero, por mucho tiempo, los positivistas y los neopositivistas se encargaron de fraccionar el mundo y de acuerdo a este paradigma lo que está “enfermo” es una parte del cuerpo, un tejido, un órgano (y en mi caso un pulmón). Estos enfoques “de reduccionismo organicista”, a su vez, terminan en definiciones apresuradas que afectan a la estabilidad emocional de las personas. Según ellos, el padecimiento o “la enfermedad” (de una de las partes del cuerpo) compromete a una definición de estado general

de “persona enferma”. En este caso, el efecto patológico del COVID-19 es altamente favorecido, ya que la definición de “estar enfermo” induce a que la persona asuma una condición subjetiva de indefensión. ¡¡¡Estas enfermo!!!, estas con COVID-19!!!, definición fatal que, en los hechos implica una inducción a la muerte.

Segundo, por motivos metodológicos, voy a referirme a tres dimensiones que caracterizan a todo ser humano (hay más dimensiones). La dimensión biológica (orgánica), la dimensión emocional (psicológica) y la dimensión espiritual (trascendental). En este caso, es necesario advertir que el efecto patológico de la enfermedad es solo biológico u orgánico; pero, lamentablemente desde el inicio de la pandemia, los medios de comunicación crean y recrean las condiciones subjetivas para que el efecto patológico del COVID-19 sea también emocional o psicológico.

Los “rankings de contagiados”, que día a día siempre suman y nunca restan, no favorecen en nada al manejo subjetivo de la enfermedad; peor aún, cuando algunas personas interesadas o siete “docentes” (los he contado), en los grupos de WhatsApp de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) difunden y amplifican dolor y muerte. El año pasado (2020), desde sus pulsiones de muerte (negativas, bajas y oscuras), estos personajes enviaron mensajes irresponsables que enjuiciaban al Seguro Social Universitario. “El seguro ha colapsado”, decían, “no vayas al seguro, porque vas a ir a morir” o “tenemos que cambiar de seguro”, inclusive promovieron el cambio de nuestro seguro. Este tipo de mensajes, más los medios de comunicación han generado una predisposición psicológica frente al COVID-19, o sea que, han preparado (y aun preparan) una subjetividad colectiva para sufrir al virus como “enfermedad”, como dolor o como muerte.

En realidad, existe un manejo irresponsable de la información. La forma de cómo se la difunde, se la amplifica y se la comenta ya te enferma (psicológicamente claro). En mi caso, me ayudó mucho mi capacidad de discernimiento, ya que aparte de analizar el mensaje también analice al mensajero (o a los mensajeros) y me di cuenta que estos no-humanos como personas son algo que solo me reservo para mí,

ya que tendría que ser demasiado malo para difundir enfermedad, dolor y muerte.

En nuestro medio, asociado al COVID-19, se ha construido una suerte de subjetividad colectiva “de enfermedad”, dolor y muerte y, en mi caso, era necesario despójame (salirme) de esa subjetividad, ya que de lo contrario debido a la enfermedad pude haber sufrido graves consecuencias psicológicas y restado mis posibilidades de recuperación. Creo que, es imprescindible compartir este hecho ya que clínicamente el virus solo ataca al cuerpo y no a la mente (y no debería) y el éxito frente a él también depende de condiciones psicológicas intactas (estabilidad y equilibrio).

Yo y todas las personas que estuvimos internados en el seguro universitario por el COVID-19 (nuestro seguro) damos fe de que ahí “no se va a morir”. Desde el equipo de médicos y enfermeras hasta el personal de logística y apoyo tienen “protocolo de trabajo subjetivo” que sostienen y restablecen a “los enfermos”. Mi gratitud y agradecimiento a todos ellos. En otro escrito detallaré el trabajo responsable, sacrificado y profesional de todo el personal, ya que ellos sí están en contacto directo con este microscópico y letal enemigo.

Tercero, volviendo a mi experiencia, planteo de inicio algunas consideraciones sobre salud y enfermedad y quiero advertir de que YO NO ESTOY ENFERMO, solo estoy biológicamente afectado. El COVID-19 afectó solo una parte de mi cuerpo (mis pulmones) y mi subjetividad la tengo intacta y de la misma forma mi espíritu, ya que desde hace tiempo deje de creer en el Dios que castiga, en el Dios que desea todos los males a la humanidad, en el Dios que envió el virus y que prepara el fin del mundo y que, para lo peor, castiga.

O sea que, desde hace tiempo trabaje mi condición espiritual en este mundo y creo en el Dios de la vida, del universo, del cosmos (de la pacha), en el Dios que envió a Cristo, en ese Dios que vive con los pobres de Q'ara q'ara y no en el Dios de la opulencia y la hipocresía, ni en el dios que estaba en la “Biblia que entró a palacio”. La “salud espiritual” no depende de una devoción dogmática (o exposición), sino

que depende de una forma de ser y estar en el mundo, de una forma de estar en paz y equilibrio con el mundo y en el mundo.

Yo, desde hace tiempo decidí ser espiritualmente distinto y contribuir a la vida antes que a la muerte y en este punto quiero, agradecer a todos los AMIGOS que fortalecen ese bienestar espiritual alternativo, que, con sus oraciones, deseos de vida y energía positiva fortalecieron mi exo-cerebro (mi cerebro trascendental y espiritual). LOS SENTÍ, gracias de todo corazón y también quiero agradecer a las personas desinteresadas que contribuyeron a mi bienestar espiritual.

Cuarto, otra vez, volviendo a lo que quiero compartir y evaluar. Yo, para nada estaba enfermo, ya que mi espíritu y mis emociones (mi mente) estaban al 100% (casi intactas) y solo una parte de mi cuerpo biológico (mis pulmones) estaban afectados; por tanto, tenía más para ganar que para perder y hablando con médicos y enfermeras llegamos a la conclusión de que ellos se encargarían de neutralizar al COVID-19 en mi cuerpo. Yo, en cambio, asumí la tarea de restablecer el equilibrio de mi sistema biológico (mi cuerpo), o sea, asumí el trabajo de activar el funcionamiento “normal” y equilibrado de todo mi cuerpo, incluyendo mis pulmones.

¿Cómo?, fácil pues, duplicando y triplicando los ejercicios fisioterapéuticos que realizaban conmigo e imponiéndome la realización de caminatas (continúas y sostenidas) por los pasillos de la internación. La idea era que exista una estimulación (macro y micro) nerviosa para el funcionamiento de los pulmones o, al menos, “el cuerpo mismo las jale a un funcionamiento normal”. Los resultados no se dejaron esperar, ya que al tercer día de internación la saturación de mi oxígeno había subido cerca a los indicadores de 90, o sea a indicadores “normales”. Mi pronóstico era favorable y estaba alejándome de la terapia intensiva. En breve me dieron de alta y creo que esta experiencia puede favorecer a muchos que decidan desprogramarse (o curarse) de alguna dolencia o enfermedad.

Quinto, ahora estoy en mi casa (en recuperación) y espero que este escrito sirva como referencia a personas que podrían vivir lo que viví frente al COVID-19, no es cuestión de alharaca, solo es la intención de ayudar al otro y la necesidad de compartir los conceptos de salud y enfermedad que maneje y que me ayudaron mucho (y espero no ser

respondido con un meme). En realidad, la salud y la enfermedad, yo lo entiendo como una situación de equilibrio o desequilibrio.

El equilibrio básico o fundamental (para mí) es el equilibrio espiritual y este hecho se resume en estar en paz consigo mismo y con el mundo. Conozco a muchas personas que alcanzaron este nivel de equilibrio espiritual y quiero advertir que estas personas NO SON CURAS NI PASTORES, ni MAGISTRADOS, son personas comunes y viven entre nosotros (en la facultad). Quisiera llegar a este estado de paz con el mundo y conmigo mismo (nunca enfermaría), ya que también tendría equilibrio mental y equilibrio biológico; pero aún tengo que trabajar en eso, ya que tengo que superar barreras teóricas (paradigmática) ideológicas y dogmáticas que hacen a mi formación como profesional y como ser humano.

Resumiendo, el COVID-19 solo te afecta (te desequilibra) biológicamente y no afecta (desequilibra) ni tu mente, ni tu espíritu (no debía hacerlo), por tanto, tienes más para ganar que para perder. A MÍ ME FUNCIONÓ.

Sexto, finalmente, quiero agradecer y expresar mi profundo amor a mi familia. A mi esposa Sofía Sonia, a mi hija Ivanna Adriana y a mi hijo Erwin Adalid, quienes equilibran mi vida. También quiero agradecer a Juan Carlos. A mi hermano Rafael, a su Esposa Ana, a mi hermano Leonardo, a mi hermano Juan, a mi cuñada Bertha Magali a su hijita Naddyr, a la Mama Hilda (mi suegra) y todos mis sobrinas y sobrinos que enumerarlos es difícil (son tan artos) y a mi cuñado Edwin Bazoalto. Gracias, con ellos y con otros estoy en este mundo.

A continuación, quiero referirme brevemente a la concepción de enfermedad en los pueblos andinos, que dan sustento a mi experiencia,

La enfermedad en esta parte del mundo

Luego de leer el libro de mis amigos Juan José Alba y Lila Tarifa “Los vampiros de Raqaypampa” (1993), comprendí ¿por qué?

entre los comunarios la enfermedad es una entidad viva o “una persona”. En otro trabajo etnográfico de salud y enfermedad en las provincias del Cono Sur del departamento de Cochabamba, Bolivia, Juan José Alba “Jampiris y médicos” (1995), mi amigo presenta testimonios de comunarios que creen que la enfermedad es una persona, “una persona que te agarra”, por eso la curación es restablecer las relaciones con “esa persona”, con quien se debe aprender a convivir. Lo que hice con el COVID-19 fue eso. Lo comprendí, lo asimilé e “interactué con él”. El conocimiento biomédico ayudó y mucho.

En otro estudio Jacques Lizot (2011) plantea que, la enfermedad “...es provocada por seres sobrenaturales llamados “yawari”. Éstos se apoderan de seres humanos, muchas veces bajo la apariencia de uno de sus parientes cercanos, y los arrastran con ellos tomándolos del brazo. Su casa está debajo del agua, pero tienen el aspecto de seres humanos” (p.147). En mi caso, el saber que el COVID-19 es algo externo me ayudó, por eso solo estaba “biológicamente afectado” y gran parte de mi condición de ser humano estaba intacta, NO ESTABA ENFERMO.

Leyendo otra parte del mismo estudio comprendí que: “El principio vital es la sede de la vida y cuando éste es atacado, robado o comido por seres sobrenaturales el individuo se enferma o muere. Esta fuerza puede agredir a otros seres, pero puede ser controlada y debilitada de modo de hacerle perder su peligrosidad” (Lizot, 2011, pp. 162-163). Por eso, lo primero que tenía que hacer era NO ESTAR AFECTADO por los “no-humanos”, que utilizando las redes sociales y los medios de comunicación han preparado (y aun preparan) una subjetividad colectiva para sufrir al COVID-19 como “enfermedad”, como dolor o como muerte. No humanos que irradian lo negativo, lo bajo y lo oscuro, irradian pulsiones de muerte.

Desde hace mucho, estudié y comprendí que la existencia humana (la existencia plena), MI EXISTENCIA, depende del equilibrio (de la mente), de la homeóstasis (del cuerpo) y de la armonía (del alma). Cuerpo, mente y alma sintetiza la vitalidad en los componentes materiales y orgánicos (cuerpo), la naturaleza afectiva, cognitiva y subjetiva (mente) y lo energético que es lo espiritual o lo trascendental (alma). Pero, en realidad, esta homeostasis o equilibrio es compartido

con los otros y con el contexto. Así lo advierten, Miguel Grijalba-Uche y Luis Enrique Echarte (2015) “la cultura se presenta como la búsqueda de la homeostasis sociocultural y es modelada por el funcionamiento de muchas mentes cuyos cerebros han sido construidos bajo la dirección de genomas específicos que los dirigen a la persecución del bienestar” (p. 96).

Por eso, al estar afectado por el COVID-19 tuve que agradecer a todos los AMIGOS que “con sus oraciones, deseos de vida y energía positiva fortalecieron mi exo-cerebro (mi cerebro trascendental y espiritual), LOS SENTÍ. Ya que si el COVID-19, “quería enfermarme, también tendría que enfermar a mis amigos y a mi contexto. No lo hizo.

Razones de por qué el COVID-19 no enferma, solo afecta...más teoría

Leí y estudié de cómo, las condiciones previas y simultaneas de la naturaleza o el cosmos influyen y constituyen al ser humano. El Dr. Rupert Sheldrake, famoso biólogo británico, afirmó que “todo el conocimiento del pasado de la Tierra existe a nuestro alrededor en forma de campos electromagnéticos de información, o “campos morfo genéticos”. El organismo (o el cuerpo) del ser humano está conectado y compartido con la “inteligencia” biológica de la tierra. “La mayoría de los biólogos del desarrollo aceptan la necesidad de una concepción holística o integradora de la organización viviente” (citado en Northrup 1999, p. 443).

Yo y todo ser humano como yo, estamos constituidos para integrar y compartir la inteligencia de la pacha o del cosmos; por eso, “conozco personas que han llegado a un estado de paz con el mundo y con ellos mismos y nunca enferman y si lo hacen viven su enfermedad en equilibrio con su entorno y con su espíritu, saben MORIR VIVIENDO (Albó, 2017, p. 620). Por eso, “clínicamente” el COVID-19 solo atacó mi cuerpo y no mi mente (y no debería) mi éxito frente al virus dependió de mis condiciones psicológicas intactas, de mi estabilidad y equilibrio.

Christiane Northrup (1999), estudiosa y psicóloga clínica revela que, “Todas las células de nuestro cuerpo responden a nuestros sueños” (p. 444). Gerardo Morales advierte que, esta conexión con el todo hace que en el ser humano prevalezca “los valores y principios de cooperación, interconexión, sostenibilidad, responsabilidad social, espiritualidad y creatividad, intuición, conservación, síntesis, no linealidad, asociación, calidad, experiencia de vida” (2005:43).

Leyendo y estudiando la práctica terapéutica alternativa de la Dra. Northrup, entiendo que, curarse

implica activarse con el cosmos o como el cosmos, “el trabajo que hacemos para dejar marchar el sufrimiento disminuye el sufrimiento de todo el Universo. Cuando tenemos espacio para nuestro dolor, tenemos espacio para el dolor de los demás y en realidad ayudamos a (llevar) el sufrimiento de los demás. (1999, p. 441).

Por eso sé que, la “inteligencia” del todo es cognición, es emoción¹ y sentimiento². También por eso sé que, el conocimiento desde la totalidad siempre implica un acto de “comprensión”, se conoce con el corazón.

Enfermedad y contexto, otra realidad

Con relación al contexto Warwick Fox indica que: “debe abandonarse la separación, remplazar la escisión por un entendimiento holístico, partir del hecho de que todo está interrelacionado y es interdependiente de lo demás (...) todo cuanto existe en realidad es parte de” (citado en Giraldo y Toro 2020, p. 26). Este hecho, ya lo había

¹ La palabra emoción deriva del latín “*emotio*”, que significa “movimiento”, “impulso”, se manifiestan como reacciones orgánicas de forma fisiológica, psicológica o conductual. Estas reacciones están son “emociones” controladas por el sistema límbico.

² Sentimiento es un estado afectivo de la motivación o del “ánimo”, por lo general, es emoción dirigido a una persona, a un animal, a un objeto o a una situación; en otros casos, el sentimiento también se refiere a un estado o al hecho de “sentir o sentirse”. Los sentimientos se originan cuando las emociones se hacen inteligibles, o sea, cuando se valoran y se racionalizan las experiencias intensas y hechos vividos de forma significativa.

advertido Ludwig Von Bertalanffy (1989) que entre las propiedades generales de sistemas “es la aparición de similaridades estructurales o isomorfismos en diferentes campos” (p. 33). La disposición simétrica de las partes hace al tejido animal y vegetal. El movimiento intracelular es preciso y sincronizado. En las estructuras subatómicas, la organización y la correspondencia de las partes es asombrosamente exacta y, asimismo, la organización, distribución y movilización del universo.

Por todo eso sé que, la realidad, el cosmos o la pacha siguen “patrones en las distintas formaciones biológicas y geológicas” (Giraldo y Toro, 2020, p. 41). El equilibrio, la organización simétrica y la armonía hacen a todos los sistemas “sin importar que sean de naturaleza física, biológica o sociológica” (Bertalanffy, 1989, p. 33). Los organismos vivos, comparten un mismo patrón o código de vida (o código “biológico”). Wang Yang Ming, (filósofo neoconfusiano) indica que:

cuando observa los lamentables gritos y la aparición asustada de pájaros y animales a punto de ser sacrificados, no puede dejar de sentir una incapacidad para soportar su sufrimiento. Esto demuestra que su humanidad forma un solo cuerpo con pájaros y animales. Se puede objetar que los pájaros y los animales son seres sensibles como él. Pero cuando ve plantas rotas y destruidas, no puede evitar sentir lastima. Esto demuestra que su humanidad forma un solo cuerpo con las plantas” (citado en Giraldo y Toro, 2020, p. 79).

El ser humano es una entidad del todo y en el todo. Jacques Lizot (2011), advierte que el cuerpo de un ser humano: “forma parte de un todo, el cosmos, la naturaleza (...) una persona es todo esto en sí misma y al mismo tiempo” (p. 157). C.A. Bowers (2002), indica que: “Los humanos y los no humanos (plantas, animales, tierra, etc.) estaban relacionados entre sí en un universo moral compartido” (p. 51).

Reflexiones últimas

En lo que estudié y escribí respecto a los hechos de enfermedad por el COVID-19 subyacen las (geo)filosofías, las (cosmo)filosofías y las ontologías de la tierra, que son paradigmas emergentes y alternativos a la ciencia moderna. En todas ellas, advertí que, ante el positivismo y el neopositivismo, la realidad es compleja y holística (primera conclusión). Además, también advertí que la simetría, el equilibrio y la sincronización garantiza estabilidad o vida (segunda conclusión) y eso hizo que “comprenda la vida” como continuidad entre la realidad subatómica y el universo (tercera conclusión).

Veo que, esta ontología (cosmocéntrica) es una alternativa de deconstrucción del conocimiento y de la realidad misma (cuarta conclusión) y, de manera específica, deconstrucción de lo que se entiende por salud y enfermedad. Además, esta ontología (cosmocéntrica) no solo interpela a la forma de hacer concomimiento, sino que devela una realidad ontológica que induce a otra ética y a otra conciencia (quinta conclusión).

Referencias

- Alba, J. J. y Tarifa, L. (1993). *Los vampiris de Raqaypampa*. CENDA.
- Alba, J. J. y Tarifa, L. (1995). *Vampirismo y médicos*. IIHCE, CENDA.
- Albó, X. y Ruíz C. B. (2017). *Un curioso incorregible*. Fundación Xavier Albó.
- Bertalanffy, L. V. (1989). *Teoría general de los sistemas, fundamentos, desarrollo y aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Bowers, C. A. (2002). *Detrás de la apariencia, Hacia la descolonización de la educación*. PRATEC.
- Giraldo, O. F. y Toro I. (2020). *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. Universidad Veracruzana.
- Grijalba Uch, M. y Echarte L. E. (2015). Homeostasis y representaciones intelectuales, Una aproximación a la conducta moral desde la teoría de la emoción de Antonio Damasio. *Persona y Bioética*, 19(1), 80-98. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-31222015000100007

- Lizot, J. (2011). El mundo intelectual de los yanomami: cosmovisión, enfermedad y muerte con una teoría sobre el canibalismo. En G. Freire (editor). *Perspectivas en Salud Indígena. Cosmovisión, Enfermedad e Políticas Públicas*. (pp. 141-190). Ediciones Abya Yala
- Morales, G. (2005). Capra, contestación posmoderna y paradigma ecológico. En: *Revista de ciencias ambientales*. 19(1), 80-98. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ambientales/article/view/12033>
- Northrup, C. (1999). *Cuerpo de mujer, sabiduría de mujer, Una guía para la salud física y emocional*. Ediciones URANO.
- Sheldrake, R. (2015). Resonancia Mórfica y Campos Mórficos. En *Resonancia Mórfica y Campos Mórficos - Una Introducción*. <https://www.sheldrake.org/espanol/resonancia-morfica-y-campos-morficos-una-introduccion>

Reflexiones sobre Vivencias de los Estudiantes en la Educación Virtual



Javier Martín Colque Rollano

Capítulo 9

Reflexiones sobre Vivencias de los Estudiantes en la Educación Virtual

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10083829>

Javier Martín Colque Rollano

Entonces lo que hice es irme a una esquina de la sala, llevé una mesita y una silla, yo dije por ahí no van a pasar, en la esquina solo se veía la pared, con mis audífonos podía concentrarme mejor.

No sabes quienes son en realidad tus compañeros, no los conoces, sus fotos no bastan, son como compañeros anónimos.

Hay otros docentes que solamente aceptan preguntas que estén dentro del horario establecido de clases virtuales.

Respecto a mi todo comenzó con el cierre de la universidad, un día estaba ahí en sus ambientes y al día siguiente ya no, todo paso de repente, tanto que no hubo ni oportunidad de despedirse de los amigos.

Estos son fragmentos de algunas respuestas que dieron estudiantes entrevistados para el presente estudio a la pregunta ¿Cómo aprenden los estudiantes en la educación virtual? Y no es una pregunta simple, ya que involucra los entornos de aprendizaje, la comunicación en el aula virtual, las estrategias motivacionales y el uso de los recursos didácticos entre otros, por ello es que se realizó una labor en equipo que implicó a todos los investigadores del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes para lograr las respuestas adecuadas.

Los artículos del estudio “*Vivencias de los estudiantes en la educación virtual*” son el resultado de una investigación colectiva cuyo objetivo fue analizar las estrategias de aprendizaje en la educación

virtual que se desarrolla en el contexto de la pandemia. Esta investigación aborda varios tópicos que se enfocan principalmente en los estudiantes y otros aspectos concernientes al rol de los docentes que se deberían explorar con más detalle, en futuros estudios. A continuación, a manera de ilustración, se destacan algunos temas abordados en los artículos cualitativos.

“Compañeros anónimos”

No es desconocido que la actividad en línea genera un marco de soledad, Marina Arratia fundamenta aquello con los “compañeros anónimos” y es que poco a poco se fue desvaneciendo el contacto con los otros y en muchos casos los compañeros de un aula virtual ni siquiera se conocían o establecieron vínculo alguno. Las únicas referencias eran las voces o en el mejor de los casos las fotos de los perfiles. ¿Qué otros problemas tuvieron?

El Nodo Universitario (una plataforma digital destinada a la distribución de experiencias educativas mediadas por las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital) de la Universidad de Guanajuato, México, publicó el año 2019 en su portal los 10 problemas comunes que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje en línea.

1. Ausencia de interactividad.
2. Uso de materiales no diseñados para la educación en línea.
3. Lectura continua del texto (materiales audiovisuales) mediante la voz en off.
4. La falta de evaluaciones y ejercicios.
5. La ausencia del mecanismo de retroalimentación.
6. El uso de contenido irrelevante que no tiene implicaciones de la vida real.
7. Aumento de la carga cognitiva.
8. Navegación compleja del curso.
9. Instrucciones de uso insuficiente o poco claro que empeoran el curso.

10. La falta de apoyo para el aprendizaje en línea.

Todos son problemas en el proceso de aprendizaje de la educación a distancia planteados antes de la pandemia que llegó el 2020. ¿Qué pasó después? con las decisiones asumidas por las autoridades para contener al coronavirus, las actividades principales de todos los países como economía, salud y educación, entre otras, tuvieron que buscar la manera de acomodarse y no parar, a pesar de la imprevista contingencia.

En el marco educativo, tanto estudiantes como docentes, actores principales del proceso de aprendizaje, fueron drásticamente afectados. “Los estudiantes...han tenido que hacer un esfuerzo de adaptación a lo que para muchos de ellos son nuevas fórmulas de enseñanza y aprendizaje” (UNESCO, 2020, p.19). Entonces centrado el estudio en los que deberían aprender surge la pregunta ¿con qué estrategias afrontaron el proceso?

Por los datos obtenidos, hay que dejar por sentado que los estudiantes de una situación de aprendizaje virtual no son un grupo homogéneo, por el contrario, varían en este caso por género y porque no tienen las mismas condiciones y oportunidades para la educación virtual como explica Marina Arratia al inicio de su escrito.

Los investigadores que han interpretado los datos obtenidos de las técnicas aplicadas al estudio, en su mayoría, han logrado establecer dos tipos de criterios, por un lado, las críticas a la situación de educación virtual que han vivido los estudiantes, y por otro lado las estrategias con las que han afrontado los procesos de aprendizaje, por cierto, distintos a los presenciales.

Adaptaciones y resistencias

Otro hallazgo importante es que la población estudiantil es un grupo diverso, que es invisibilizado en el aula virtual y se deja notar en todas las inquietudes planteadas.

Sorprendidos en su normalidad, los estudiantes tuvieron que aceptar el cambio de modalidad de enseñanza debido al COVID-19 “para el alumno habituado a transitar por experiencias de aprendizaje donde la interacción con el profesor y los compañeros es sincrónica y

directa, el cambio fue disruptivo” (Falcon, 2020, p. 455), no había otra que adaptarse.

Vicente Limachi plantea que los estudiantes construyen relaciones escasas y fugaces porque se ha destruido la cercanía que proporciona la presencialidad, se suma que mientras durante toda su escolaridad han sido dependientes de la voz del docente, lo virtual los obligó a aprender a ser autónomos en su aprendizaje.

En el marco de la educación virtual, el acceso a la información no es un problema, sí lo es la gestión de la misma. Los estudiantes tienen a la mano textos, videos, clases grabadas, entre otros, generalmente archivados en una carpeta, mas no procesados para cumplir sus objetivos de aprendizaje o, en el mejor de los casos, parcialmente leídos o revisados.

J. Fernando Galindo refuerza estas críticas puntualizando las siguientes desventajas sobre la virtualidad: su carácter sorpresivo, la falta de experiencia de los docentes y estudiantes con esta modalidad de estudio, el trabajo solitario, y una docencia ausente.

Pero al margen de los problemas didácticos están los de soporte técnico como: la mala conexión a internet, la poca experiencia de docentes y estudiantes en la modalidad virtual y la de cómo responder a trabajos grupales según Galindo.

Y es que no son solo limitaciones técnicas básicas, sino que la propia estructura de la universidad pública en Bolivia no tenía el soporte ni estaba preparada para una situación extrema de pandemia, entonces hay limitaciones tecnológicas e institucionales que afectan principalmente a los estudiantes de menos recursos según apunta Fernando Prada en su artículo.

No es de extrañar que los estudiantes admitan que no están del todo satisfechos con su formación desde que ingresó la modalidad virtual en la educación superior, como confirma Giovanni Silva en su escrito.

No hubo planificación, no había referencias abundantes dentro la universidad pública boliviana como en otras universidades del continente donde ya existía tradición de cursos a distancia y solo

tuvieron que acomodarse a las circunstancias, claro con dificultades, pero pudieron sobrellevar la situación de pandemia. Por ejemplo, la Universidad Católica de Salta, Argentina, inició en 1989 con la modalidad a distancia y durante la pandemia, en tiempo récord, se generaron 800 nuevas aulas en el entorno virtual y se pusieron a punto todos los dispositivos para el trabajo remoto de los recursos humanos de las diferentes áreas (Falcon, 2020).

Limachi remarca que la planificación didáctica fue limitada, que en los entornos digitales no se traducían en instrucciones claras por parte del docente en beneficio del protagonista del aprendizaje.

Por tanto, queda explorar ¿Cómo podemos concebir un modelo de educación virtual adecuado para resolver los problemas de los estudiantes? ¿Hay mecanismos para construir relaciones virtuales efectivas entre docente y estudiantes y entre estudiantes? ¿Cómo optimizar la búsqueda de información ante los grandes volúmenes de datos? ¿Por dónde se debe enfocar la necesidad de que la universidad pública tenga un soporte técnico adecuado? y lo urgente ¿Se deben realizar planes didácticos diferentes, es decir para una situación presencial y otra virtual, o se deben mezclar y complementarse?

Las estrategias de los estudiantes

El estudiante que atravesó la obligación de migrar del aprendizaje presencial al virtual ¿Qué tipo de estrategias utilizó? y el docente ¿Qué cree que hicieron los estudiantes para acomodarse?

Pedro Plaza, desde su abordaje sobre el proceso y uso de la información, señala dos cosas puntuales que hicieron los estudiantes: 1) sacaban capturas de pantalla, ya sea en su celular o su computadora, para archivar y luego releer y contrastar con apuntes y 2) grababan lo que leían para luego escucharse nuevamente.

Por la situación económica desatada, muchos estudiantes debían trabajar y como no podían estar en un lugar fijo como la casa, a pesar de la pandemia, optaron por el “aula móvil” una manera de no estar ausentes de las clases gracias al uso de dispositivos móviles ya sean celulares o tablets, incluso laptops, que te permiten pasar clases en la calle, el transporte o el trabajo como señala Arratia.

En la interacción generada por la clase sincrónica Plaza rescata que los estudiantes pueden tener mayor acceso al contenido que propone el docente, por tanto, una buena administración de la plataforma, de las grabaciones y los materiales propuestos posibilitaba una mejor oportunidad de adquirir y retener el conocimiento, aunque aquello implique también una mayor responsabilidad y ética personal por parte del estudiante.

En la intimidad de tu vida puedes decidir dónde y cómo realizar las actividades académicas individuales, pero ¿Qué ocurría con los trabajos grupales que los docentes solicitaban? aunque didácticamente no era la manera correcta de resolver, los estudiantes fragmentaban las tareas, las realizaban individualmente y luego juntaban las partes para presentar el todo, una forma alejada de la acción presencial que se asume muchas veces dentro el aula o fuera de ella cuando se solicita el trabajo en grupos señala Limachi.

Lo virtual también obligó a afinar la búsqueda de información por las referencias necesarias para la parte formativa, entonces ampliar las opciones de recopilación fue otra estrategia. Pasaron de usar el buscador de Google solamente a impulsar la búsqueda en Blogs, YouTube e incluso Facebook, según refiere el investigador Silva. Otros fueron más allá y salieron del esquema conocido de opciones para utilizar aplicaciones como Brainly que según las referencias en Google Play sirve para preguntar sobre tareas y responder sobre las tareas de otros.

Las bibliotecas virtuales solo eran referenciales, porque en muchos casos los libros requeridos debían ser pagados para ser descargados. En otros casos, los estudiantes se conformaban con los PDF que promovían los docentes.

Pero más allá de las estrategias académicas descritas, otros apostaron por plantear, circunstancialmente, estrategias de vida y para su futuro. Galindo señala que encontraron ventajas puntuales en la educación virtual como: ahorro de tiempo, la multiactividad, la autonomía, y el aprendizaje autodidacta. Surgieron intereses

motivacionales a corto plazo como aprender aplicaciones y contenidos y a largo plazo como una mejor realización personal y profesional.

En este mismo camino, según describe Fernando Prada, otros estudiantes fueron pragmáticos y vieron la oportunidad de adelantar materias y crear sus propias estrategias personales con este fin como: administrar su tiempo para pasar clases, leer o ver los videos que dejaban los docentes en sus espacios libres y recapitular todo.

Sin embargo, a pesar del esfuerzo de los estudiantes por acomodarse a la situación vivida y crear sus propias estrategias, ¿No es pertinente que sea la institucionalidad universitaria la que facilite estas estrategias? ¿Por qué no recopilar las experiencias y convertirlas en nuevas formas de planificación didáctica? ¿Quién será responsable de sistematizar toda esta información? ¿Es pertinente seguir pensando en la virtualidad tomando en cuenta que la pandemia se vuelve cada vez más familiar? ¿Debemos volver al modelo presencial y relegar lo virtual? ¿Con esta manera obligada de aprender cómo afrontarán su vida profesional los estudiantes, con qué estrategias?

Cambios en la vida cotidiana

Los artículos demuestran que los contextos de los estudiantes se han modificado, el uso de su tiempo, de sus espacios y sobre todo de la relación con su familia es como si la conexión en el aula digital, fragmentara y desconectaría a los jóvenes de su círculo socio-familiar.

El artículo de e-Learning Masters ¿Cómo funciona el proceso de enseñanza-aprendizaje? de septiembre del año 2017 sugiere que existen cuatro elementos del proceso, el profesor, el estudiante, el contenido y las variables ambientales (características de la escuela/aula) se debe adicionar además los medios y materiales didácticos. Sobre este modelo el año 2020 surge algo inesperado, la pandemia del COVID-19 que puede ser catalogada como una variable interviniente que resulta ser el factor que interviene entre dos variables modificando o alterando con su contenido las relaciones que existen (Núñez, 2007, p.169).

Esta irrupción de un contexto ya preestablecido obligó a tomar medidas en el campo de la educación superior de manera inmediata para garantizar su continuidad, ahí se asume por la falta de encuentro

interpersonal que el camino inevitable es la educación virtual que debe ser entendida como:

El modelo (que) requiere recursos tecnológicos obligatorios, como una computadora o tableta, conexión a internet y el uso de una plataforma multimedia. Este método, a diferencia de la educación en línea, funciona de manera asincrónica, es decir, que los docentes no tienen que coincidir en horarios con los alumnos para las sesiones. Este método es parecido a la educación a distancia, pero estrictamente con recursos tecnológicos solamente. Los materiales del curso o documentos se subirán a la plataforma elegida para que los alumnos puedan revisarlos, y normalmente se discuten dudas en foros públicos para todo el grupo (Ibañez, 2020).

Es sobre este contexto de una variable interviniente y de la adopción del concepto de educación virtual en la práctica, que los estudiantes debieron realizar el aprendizaje de sus asignaturas. Marina Arratia identifica como la variable interviniente de la pandemia repercute en tres ambientes de aprendizaje: la residencia de los estudiantes, la situación de salud y la situación económica de sus familias.

En el caso de la residencia los testimonios reflejan cómo los estudiantes utilizaban los mismos ambientes dentro su vivienda, para almorzar, para descansar y para pasar clases sincrónicas. Una en particular señalaba que tuvo que habilitar la esquina de su sala para tener buena iluminación y evitar que la gente pase por detrás cuando le pedían que encienda la cámara porque el espacio era compartido, como ocurre en muchos hogares.

Pero había otros estudiantes que no encendían la cámara a pesar de la exigencia docente por lo que se generaba una especie de “sesión espiritista” según Limachi, debido a que solo existía la explicación del docente sin recibir mayor retroalimentación y con el silencio que tipifica más un monólogo que una clase donde se espera un diálogo didáctico.

Por tanto, es innegable que lo virtual y el entorno familiar son dos ambientes diferentes pero conectados en el momento en el que se generan las sesiones sincrónicas y en ambos casos se producen interferencias afectando a uno y a otro como remarca Arratia.

La situación de crisis de salud fue la más sensible, no solo por la cantidad de fallecidos y afectados que dejó la pandemia sino por los problemas psicológicos que generó por ejemplo la soledad. Muchos estudiantes llegaron a la ciudad para iniciar el semestre y se quedaron atrapados en medio de las restricciones, por ello Fernando Prada sostiene que la pandemia significa soledad. Los estudiantes, a pesar de las redes sociales, extrañan el cuerpo.

Los estudiantes estaban sometidos a presión, por un lado, las responsabilidades universitarias virtuales y por otro lado las necesidades familiares de atención en salud y de resolver problemas económicos, lo que generaba un agotamiento físico y mental y por tanto una atención dispersa según Arratia.

En lo económico la situación motivó a tomar decisiones, en algunos casos extremos los estudiantes tuvieron que dejar de estudiar en la universidad ya que no contaban con el dinero suficiente como remarca Arratia, en otros casos había un condicionamiento familiar, o estudiaba o trabajaba para aportar con recursos a su familia como sostiene Vicente Limachi en sus referencias sobre el tema. Incluso desarrollar actividades dentro del hogar ya dificultaba realizar sus responsabilidades académicas.

Un ámbito adicional a los tres ya mencionados es el contexto tecnológico en el que se asumieron las actividades virtuales, Giovanni Silva detectó que había limitaciones en el acceso a redes de información por falta de conocimiento, a ello se suma que la universidad pública no contaba ni cuenta hasta ahora con una infraestructura digital y solo explora progresivamente el campo de la educación a distancia. Pero Prada sostiene que, si bien es fundamental el soporte, el mismo no enseñará a pensar críticamente ni menos formará valores humanos que son vitales para la educación actual.

Toda esta demanda generada como presión para el estudiante que tuvo que ocuparse de sus estudios, de la salud propia y de sus familiares, de las dificultades tecnológicas y de los problemas técnicos

conllevar a una multiactividad y la multitención que generan una auto explotación del individuo y por tanto alteraciones psicosociales, que pueden ser objeto de investigaciones futuras.

Con toda esta carga emocional generada en el contexto de la pandemia del COVID-19, J. Fernando Galindo reflexiona sobre los sentimientos y las actitudes. En el primer caso refiere que en los estudiantes por toda la presión se han despertado sentimientos negativos como enojo, preocupación, rabia, resentimiento, frustración, estrés, impotencia, entre otros y en el caso de los sentimientos positivos solo sugiere a la curiosidad. Mientras que desde la perspectiva de las actitudes él remarca más las motivacionales como dar lo mejor de uno, esforzarse más, salir rápidamente de la universidad o recordar el pasado para ser mejor en el presente, sin dejar de lado las actitudes de desmotivación generadas principalmente por el trabajo docente, la falta de interacción con el medio, la ausencia de prácticas, las limitaciones tecnológicas y de conectividad, entre otras.

Este contexto vivido por los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón durante el año 2020 abre la puerta a nuevas preguntas ¿Estamos preparados a reaccionar frente a eventualidades como la pandemia? ¿Cómo comprendemos las disparidades que existen entre los estudiantes? ¿Qué rol deben cumplir los padres y la familia en general para acompañar el proceso de aprendizaje virtual? ¿Cómo hacemos más humana la educación virtual? ¿Debemos buscar mejorar las competencias digitales o prestar más atención a formar estudiantes con valores y con pensamiento crítico?

Desencuentros en el aula virtual

Aunque el estudio se concentró en las estrategias de aprendizaje que tuvieron los estudiantes para afrontar la modalidad virtual, no se puede dejar de lado el rol de los docentes que recibieron los puntos de vista de los estudiantes sobre su rol en el proceso de enseñanza aprendizaje.

J. Fernando Galindo describe que los estudiantes distinguen dos tipos de docentes: 1) los motivadores que son dinámicos, interactivos y autodidactas y 2) los tradicionales que dan lecturas y trabajos y no demuestran ser comprometidos. Pedro Plaza a su vez afirma que hay docentes que no se esfuerzan que solo proporcionan material de lectura en PDF y luego toman examen.

Prada alerta sobre el riesgo que existe de que los docentes dejen su función formadora por acciones técnicas como compartir con los estudiantes materiales audiovisuales y de sitios de internet que producen otros. Por eso remarca que la atención no debe estar concentrada en la tecnología sino en la responsabilidad de formar profesionales de bien.

Desluciendo las potencialidades de las clases virtuales, Vicente Limachi descubrió que existen docentes que no atienden las consultas de los estudiantes sino es en su horario de clases, echando por la borda lo asincrónico de la modalidad. También sostiene que una de las falencias es que existen docentes que no generan una planificación didáctica adecuada, con instrucciones claras que promuevan un protagonismo de los estudiantes.

Todos estos argumentos sugieren la posibilidad de realizar otras investigaciones sobre ¿Qué obstáculos deben superar los docentes dentro su formación para optimizar el proceso de enseñanza virtual? ¿Qué áreas debe fortalecer la universidad para que el docente tenga las herramientas suficientes para cumplir con la modalidad virtual?

Es importante destacar que este trabajo también refleja desde su vertiente más humana, lo vivido por uno de los investigadores, Adalino Delgado, que como muchos fue vulnerable frente al virus. Cuenta como en su experiencia personal de combatir al COVID-19, tuvo que utilizar todos sus conocimientos de psicólogo de formación para salir triunfante de una batalla que ya estaba perdiendo en un 50% en lo físico. Él describe, en primera persona, como la enfermedad solo afecta la materia, lo biológico y no así la mente y el espíritu que deben mantenerse equilibrados para combatir al virus desde el lado del optimismo y la sanidad mental. Critica el bombardeo de información que existía y hacía más difícil sobrellevar la enfermedad con una serie de dudas sobre los procedimientos adecuados para superarla. Advierte

que el apoyo de la familia y de los médicos fueron centrales para superar finalmente, al cabo de semanas, la enfermedad.

Como muchos, Delgado, después de sanar se incorporó a sus actividades como docente, con un espíritu y mente renovados para afrontar la contingencia que seguía y sigue golpeando al mundo.

Con los aportes realizados y tomando en cuenta a todos los actores y el contexto del proceso de aprendizaje, queda responder a una pregunta que bien podría conducir a otro marco de investigación colectiva ¿Cómo podríamos diseñar un modelo de educación virtual adaptado a nuestra realidad?

Referencias

- e-Learning Masters. (2017). *¿Cómo funciona el proceso de enseñanza-aprendizaje?*
<http://elearningmasters.galileo.edu/2017/09/28/proceso-de-ensenanza-aprendizaje/>
- Falcón, P. (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad*. Universidad Nacional de Córdoba.
<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20953>
- Ibáñez, F. (2020, 20 de noviembre). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿Cuáles son sus características y diferencias?* <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota#:~:text=Educaci%C3%B3n%20virtual,-Este%20modelo%20requiere&text=Este%20m%C3%A9todo%20es%20parecido%20a,p%C3%BAblicos%20para%20todo%20el%20grupo.>
- Nodo Universitario de la Universidad de Guanajuato. (2019). *Problemas más comunes que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje en línea*. <https://nodo.ugto.mx/repositorio/los-10-problemas-mas-comunes-que-enfrentan-los-estudiantes-en-el-aprendizaje-en-linea/>

- Núñez, M. (2007). *Las Variables: Estructura y función en la hipótesis*.
<https://www.studocu.com/pe/document/universidad-peruana-los-andes/proceso-de-investigacion/las-variables-estructura-y-funcion-en-la-hipotesis/21618983>
- UNESCO. (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO/IESALC.
<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Sobre los autores y autoras

Marina Arratia Jiménez: doctora en Lengua, Letras y Traductología, Universidad Católica de Lovaina-La Nueva (Bélgica) y en Estudios Socioculturales, Universidad Mayor de San Simón; investigadora del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón. Publicaciones: Lengua quechua, conocimiento etnoecológico y biodiversidad: Una exploración desde la ecolingüística. Plural (2023); “Discursos sobre biodiversidad en una comunidad Andina de Bolivia” publicado en la revista indexada “ECO REBEL, Revista Brasileira de Ecología y Linguagem”, v.06, n.01, p. 52-82 (2020); Ecolingüística: Una nueva disciplina en la universidad. IIFHCE (2019). Construyendo una sociolingüística del sur: Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios (2019). En coordinación con Vicente Limachi. Kipus. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8328-9756>
Correo: ma.arratia@umss.edu.bo

Javier Martin Colque Rollano: magister en Tecnologías de la Información, Universidad Mayor de San Simón, investigador y coordinador del área de difusión del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón. Editor web de la revista Dialógica Intercultural. Tiene experiencia como docente universitario en las áreas de periodismo y publicidad y propaganda en la universidad pública de Cochabamba y universidades privadas como la Universidad Católica Boliviana y Univalle. Fue jefe de noticias de medios televisivos como Bolivision y Unitel así como jefe editor de la Revista de economía Libre Empresa y productor independiente de programas de radio durante 20 años. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0497-6137>
Correo: martin_unicom@hotmail.com

Adalino Delgado Benavidez: magister en Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Mayor de San Simón; responsable del área de formación del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón. Publicaciones: “Prácticas y concepciones de autonomía universitaria”, en IIFHCE, Carrera de

Ciencias de la Educación, CIPA, FUNPROEIB-Andes, (2022); “Ciencia, Racismo y colonización en la academia moderna”, en Revista boliviana de la sociedad científica de doctores en educación (SCDE), Quillacollo EDISELTA. (2014); “Los Jody Boys de la zona sud de Cochabamba, Cosas de pandillas, ciudad y periferia”. En Dicyt, ASDI/SAREC, IIFHCE. (2009).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5237-1557>

Correo: adalidno@gmail.com

J. Fernando Galindo Céspedes: doctor en sociología rural, Universidad de Missouri-Columbia (EE. UU.); postdoctorado en Educación, Universidad de Bath (Inglaterra); docente-investigador del Interdisciplinario PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón. Publicaciones: “Objectivities and trust in ethnographic research on and with Latin American indigenous peoples” (coautor), en Co-creating actionable science: reflections from the field (2020); “Escudriñando Bolivia desde sus patios traseros: una exploración del estilo de investigación de Xavier Albó”, en Búsqueda (2018); “Retorno de elites y disputa por el control del territorio entre residentes y campesinos en Torotoro”, en Ecuador Debate (2017).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5843-8943>.

Correo: untimely1@hotmail.com

Vicente Limachi Pérez: doctor en Lengua, Letras y Traductología, Universidad Católica de Lovaina-La Nueva (Bélgica) y en Estudios Socioculturales, Universidad Mayor de San Simón; coordinador del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes en la Universidad Mayor de San Simón. Publicaciones: Resistencias ecolingüísticas en el territorio digital. Plural (sale en febrero 2023); (2020); El translenguaje digital, estrategia discursiva ecológica de jóvenes bilingües quechua-castellano en Facebook y WhatsApp (2020). En Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecología e Linguagem, Vol. 06, No. 01, pp. 83-103; El virus en la educación superior virtual: transiciones tecno-didácticas en tiempos del Covid-19. (2019) (coautoría con Mirella Sosa). En Subversiones.

Revista de investigación. Año 5, N° 6; Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios (2019). En coordinación con Marina Arratia. Kipus.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5051-0391>

Correo: vlimachi.fhyce@mss.edu

Pedro Ovio Plaza Martínez: doctor en lengua y educación, Universidad de Liverpool (Inglaterra); responsable del área de interacción del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón; Obras: *Historia, lengua, cultura y educación en la Nación Yurakaré* (libro, 2011); *Qallarinapaq, curso básico de quechua boliviano* (libro, 2010); *Glosario Castellano Quechua* (circa 20 mil entradas, incluyendo 3 mil términos jurídicos, 2022) en coautoría con Alex Cuiza y Julieta Zurita.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6715-5486>

Correo: pplaza@proeibandes.org

Fernando Prada Ramírez: doctor en Antropología, Regensburg Universität (Alemania); Postdoctorado en cambio climático, universidad de Bielefeld, Alemania; investigador asociado al Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón; Publicaciones: *Biomemorias climáticas y tejido social* (libro, 2018); *Biogeografías* (libro, 2013); *El asedio de los símbolos. En: construyendo una Sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios* (2019).

Correo: fprada@proeibandes.org nanoprada@gmail.com

Andrés Giovanni Silva Terán: master en dirección coral y orquestal por la Universidad de Cincinnati, Ohio, USA, investigador del Centro Interdisciplinario PROEIB Andes de la Universidad Mayor de San Simón en la línea Sonoridades, Interculturalidad y Educación Superior. Ha sido coordinador y es docente del Programa de Licenciatura en Música de la UMSS en las áreas de Análisis Musical y Práctica Orquestal y Coral. Ha sido director artístico de la Fundación Sinfónica

Cochabamba, director del Coro Universitario Ars Viva, de la Orquesta de Cámara y Sinfónica Municipal Cochabamba y de la Orquesta Sinfónica Juvenil del Instituto Eduardo Laredo.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3650-3545>

Correo: gsilva@proeigandes.org

La presente edición se terminó de editar el mes de octubre de 2023
en el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes de la Facultad de
Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón
Campus Central
Plaza Sucre, Acera Sud S/N
www.proeibandes.org
Cochabamba – Bolivia



Los trabajos presentados en este volumen son parte del proyecto de investigación "Experiencias de Educación Virtual en Tiempos de la Pandemia: 2020-2021", desarrollado por el Centro Interdisciplinario PROEIB-Andes de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. El objetivo general de la investigación fue analizar las

estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad Mayor de San Simón, en la modalidad virtual, en el contexto de la pandemia COVID-19.

Para el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, es una satisfacción el poder entregar este trabajo a la comunidad académica y ciudadana como un aporte a la comprensión y reflexión sobre esta situación extraordinaria de vivir, educar y aprender de manera virtual en tiempos de pandemia y de distanciamiento social.



ISBN: 978-9917-9950-2-9



9 789917 995029