

Virtualidad en tiempos de pandemia en estudiantes de primer año de la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario

Brun, Lucas; Borgobello, Ana; Prados, María Luz y Pierella, María Paula

RESUMEN

Este artículo presenta resultados referidos a las experiencias de ingresantes de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario (FCM-UNR), en el contexto de virtualización forzosa dada a partir del año 2020, a causa de la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2. Se utilizó como técnica de recolección de datos un cuestionario aplicado a través de un formulario digital. Entre los ejes de indagación se destacan: las condiciones de acceso a la virtualización, la organización para las tareas académicas, el establecimiento de vínculos entre estudiantes y docentes, y las representaciones sobre aspectos positivos y negativos de la enseñanza virtual durante este período. Se analizaron 624 respuestas de ingresantes con una edad media de $21,0 \pm 5,8$ (rango 17-60). Al momento de valorar acciones propias, se halló mayor proporción de respuestas negativas; mientras que el análisis de sensación de acompañamiento y vínculo con sus docentes mostró mejor valoración. Se destaca la importancia asignada por el conjunto de ingresantes a la interacción y a los vínculos con docentes, tutores y pares.

Palabras claves: Educación superior, Pandemia, Ingreso, Virtualidad, Ciencias Médicas.

ABSTRACT

This paper presents results referring to the experience of first-year students of Medicine at School of Medicine from National University of Rosario in the context of teaching virtualization which took place since 2020 due the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus. Main data collection was made by a questionnaire and carried out through a digital form. Some of the analytical axes of inquiry were: conditions of access to virtualization, organization of tasks and student-professor intercourse during pandemic time, opinions about positive and negative aspects of virtual education during the pandemic period. A total of 624 responses of first-year students with a mean age of 21.0 ± 5.8 (range 17-60) were analyzed. At the time of valuing own shares, a higher proportion of negative responses was found; while the analysis of the feeling of accompaniment and relationship with their teachers showed a better assessment. Finally, we highlighted the importance assigned by first-year students to interaction with teachers, tutors and peers.

Key words: Higher education, Pandemic, Access, Virtuality, Medicine

1. Introducción

A partir del año 2020 nos encontramos atravesando una pandemia de gran impacto a nivel internacional originada por un nuevo coronavirus denominado SARS-CoV-2, causante del síndrome respiratorio agudo severo Covid-19.

En el ámbito universitario en Latinoamérica, esta pandemia afectó, al menos, a unos 23,4 millones de estudiantes y a 1,4 millones de docentes (IESALC-UNESCO, 2020). Dicha situación es particularmente preocupante respecto del conjunto de estudiantes

más vulnerables, que ingresaron a la educación superior en condiciones de desventaja en relación con factores socioeconómicos y culturales. Dicha problemática, que podría derivar en abandono, conduciría a profundizar la exclusión a la que da lugar la desigualdad que caracteriza el ingreso a la educación superior en la región (IESAL-UNESCO, 2020). Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, sobre datos de 18 países -dentro de los que no se encuentra Argentina-, el 30% de quienes ingresan a la universidad no se gradúa (OCDE, 2010 en Ezcurra 2011). Valores similares han sido reportados en Argentina y en el resto de América Latina (Argentina 35%, Chile 30%, Paraguay 25%, Uruguay 22%, Brasil 14%) (Parrino, 2009). Sin embargo, los indicadores de graduación en el plano global y dentro de las instituciones universitarias nacionales mostraban una cierta mejoría en los años previos a la pandemia (con situaciones también variables según las instituciones), revelando un crecimiento en las tasas de egreso, aunque, según datos de la Encuesta Permanente de Hogares, quienes poseen mayor nivel socioeconómico tienen mayor chance de alcanzar el título (García de Fanelli, 2015).

En Argentina, luego del Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 (Presidencia de la Nación, 2020) que estableció el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), las universidades -de modos heterogéneos- desarrollaron actividades de acompañamiento pedagógico, adoptando diversas modalidades de educación mediadas en forma digital, para atender a la demanda de continuidad educativa. Si bien la educación a distancia cuenta en la región y en nuestro país con una larga trayectoria, en el momento en que se declaró el ASPO, las tecnologías de la información y la comunicación constituían mayoritariamente un recurso complementario utilizado por un escaso número de docentes, siendo las aulas virtuales los recursos más utilizados (Lorenzo, 2018; Villar, 2017). Estudios previos a la pandemia en el contexto de la UNR muestran que el proceso de virtualización de la educación superior a nivel local era incipiente y no se encontraba suficientemente reconocido ni generalizado (Borgobello et al., 2019; Copertari y Sgrecia, 2018).

La Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), en la que se basa este escrito, centró el desarrollo de sus actividades académicas en forma virtual a través del campus virtual universitario denominado Comunidades. El Plan de Estudio vigente de la Carrera de Medicina fue aprobado por el Consejo Directivo de la FCM (Resol CD 1280/2000) y el Consejo Superior de la UNR (Resol CS 158/2001) y convalidado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en el año 2001 (Resol 392/01). Dicho plan persigue la formación de un/a médico/a generalista orientado/a hacia la Atención Primaria de la Salud. Este plan se fundamenta en el modelo SPICES (*Student-centered, Problem-based, Integrated, Community-based, Elective, and Systematic designed*). El acrónimo se forma en base a seis estrategias que se destacan: centrado en el/la estudiante, basado en problemas, integrado, basado en la comunidad, electivo y sistemático. La formación, desde esta perspectiva, debería concebirse como una serie de relaciones entre lo educativo, lo profesional y el mundo real, en donde las competencias se ponen de manifiesto en el desempeño de la actividad profesional (Chiara, 2005; Harden et al., 1984; Venturelli, 1997). En este marco se llevan a cabo actividades disciplinares a cargo de las cátedras -integradas por profesores/as titulares y adjuntos/as y jefes/as de trabajos prácticos- y actividades de integración en grupos reducidos a partir de unidades problemas a cargo de tutores/as, función ocupada por jefes/as de trabajos

prácticos y auxiliares de primera. La complejidad inherente a dicho Plan de Estudio asumió problemáticas específicas durante el año 2020, al suspenderse las actividades académicas presenciales y reemplazarse por experiencias de enseñanza remota de emergencia (Hodges, et al., 2020) o virtualización forzosa (Iriarte et al., 2020). Uno de los problemas centrales visibilizados en la región para llevar adelante dicha modalidad educativa, es la desigualdad de la población en relación con el acceso a Internet y la calidad de la conexión. En Argentina, el último relevamiento del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2020, citado por Preti y Fernández, 2020) muestra que un 82% de los hogares tiene acceso a internet fijo en las casas, pero solo el 60% dispone de una computadora. Por otro lado, el acceso a Internet difiere en función de la zona o región del país, concentrándose aproximadamente la mitad de la población y, en consecuencia, la mayoría del universo estudiantil, en AMBA (constituida por la Capital Federal y los 40 municipios que la rodean).

1.1 Antecedentes

El cierre de las instituciones educativas provocado por la pandemia de Covid-19 durante el año 2020 movilizó una serie de indagaciones en el campo educativo vinculadas con las problemáticas de la educación virtual. De este modo, las investigaciones y reflexiones sobre el contexto de *enseñanza remota de emergencia* (Hodges et al., 2020) proliferaron en los últimos tiempos abriendo nuevas preguntas en virtud de las profundas transformaciones ocurridas a nivel global (Amaya et al., 2021; Dussel et al., 2020; Martín et al., 2020).

En el nivel superior, una serie de trabajos dan cuenta de una variedad de dimensiones en torno de las cuales se destacan interrogantes y desafíos. Uno de los aspectos principalmente destacados fue la magnitud de las desigualdades sociales, territoriales, de género, culturales y relativas a las tecnologías en cuanto a accesibilidad y uso, evidenciadas durante la pandemia. Como afirma Cannellotto (2020), esta situación inédita significó un escollo insuperable para la continuidad en los estudios de muchas personas que comenzaron la universidad durante el 2020. La dificultad no estuvo únicamente vinculada al establecimiento de contacto con sus docentes, pares de estudio y autoridades, sino también en relación a familiarizarse con las reglas y lógicas propias de la universidad que tienen códigos y lenguajes específicos, profundizándose así las problemáticas propias del ingreso a la universidad.

Por otro lado, cabe mencionar el trabajo de Niño Carrasco et al. (2020) que indaga el contraste entre experiencias de educación en línea previas a la pandemia y en contexto de pandemia, como así también las indagaciones de Portillo et al. (2020), que se detienen en los aprendizajes valorados en el aislamiento, tales como el manejo de tecnologías, las posibilidades de cambios respecto al rol docente y la revalorización de las clases presenciales. Jeffery y Bauer (2020), por su parte, abordan los escasos cambios relativos a las clases tipo lecciones orales en comparación con otros espacios como los laboratorios, mientras que Escamilla et al. (2020) focalizan en los retos de pensar la dimensión socioafectiva en relación a los métodos de enseñanza. También encontramos trabajos centrados en las recomendaciones de hibridación para el retorno a la educación presencial en contextos de amplia brecha digital de países con altas dificultades socioeconómicas (Jordan et al., 2021); el impacto de la transición en el aprendizaje, la motivación y el bienestar estudiantil (Petillion y McNeil, 2020); las problemáticas del proceso de virtualización en los primeros años de la universidad

(Krichesky et al., 2021) y en carreras de posgrado (Fernández Lamarra et.al., 2020), entre otros.

Estudios previos en el contexto de la UNR destacan la importancia de la exploración reflexiva, del tiempo de uso en la familiarización con la lógica de un entorno virtual (Borgobello et al., 2019), aspectos que se vieron dificultados en quienes se sumaron al uso de espacios virtuales durante el tiempo de pandemia (Pierella y Borgobello, 2021). Sobre estas dimensiones, Maggio (2021) advierte sobre el efecto acelerador de la digitalización provocado por la pandemia, sin que esto implique necesariamente una transformación de las propuestas pedagógicas. Desde su perspectiva, las prácticas universitarias parecen seguir estando orientadas centralmente en la transmisión, comprensión y aplicación de los saberes. De hecho, García de Fanelli et al. (2020) señala que la virtualidad, como complemento de la educación presencial, podría ayudar a repensar problemáticas pedagógicas pendientes en la educación universitaria argentina.

1.2 Objetivo del estudio

En ese marco, el objetivo general del presente estudio fue indagar aspectos específicos de la problemática del ingreso a la carrera de Medicina de la UNR en tiempos de virtualización forzosa desde las experiencias subjetivas y académicas de estudiantes de primer año.

Los ejes de indagación que considerados fueron: las condiciones de acceso a la virtualización forzosa, la organización de la tarea y el establecimiento de vínculos durante la pandemia, las representaciones sobre los aspectos positivos y negativos de la enseñanza virtual en relación con el lugar de origen de quienes respondieron el instrumento y la edad como variable de análisis en torno a la valoración de la experiencia académica vivenciada durante el período de pandemia.

2. Materiales y métodos

Este estudio tiene una orientación que se sustenta en una lógica vigotskiana, fundamentalmente heurística, que da lugar a un análisis contextualizado e históricamente situado de las narraciones estudiantiles. La lógica de investigación responde a un enfoque complejo-dialéctico (Achilli, 2005) que implicó intentar desnaturalizar en plena crisis provocada por la pandemia el contexto educativo a partir de las perspectivas de estudiantes ingresantes a la Carrera de Medicina.

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio sobre el ingreso a la UNR en tiempos de virtualización forzosa. Teniendo en cuenta que la muestra de la Facultad de Ciencias Médicas fue la más amplia (30,8%) y con particularidades propias como el número de estudiantes extranjeros/as y el plan de estudios, consideramos apropiado hacer un análisis particular de los resultados vinculados a ingresantes de la Carrera de Medicina de dicha Facultad.

La recolección de datos se llevó a cabo durante los meses de junio y julio de 2020, utilizando un cuestionario *ad hoc* específicamente construido para este estudio aplicado bajo la modalidad de un formulario virtual. Para la distribución del instrumento se utilizó el campus universitario con el aval de la Secretaría Académica de la FCM-UNR. El diseño constó de un consentimiento informado y preguntas sobre datos sociodemográficos y construidas sobre los ejes de indagación antes descritos:

condiciones de acceso en términos de dispositivos y conectividad; organización propia de las tareas académicas; establecimiento de vínculos durante el período de pandemia; y representaciones sobre la enseñanza virtualizada. El instrumento creado constó de 27 preguntas cerradas, cuatro ítems escalares de 1 a 5 y seis preguntas abiertas. Se puede acceder al cuestionario en el siguiente enlace: <https://bit.ly/ingreso-pandemia>

Las respuestas al instrumento fueron anónimas y voluntarias dando lugar a una muestra por disponibilidad. La muestra estuvo constituida por 624 ingresantes de la FCM-UNR. Del total de estudiantes ingresantes que respondieron el cuestionario, el 79,5% (n=496) se identificaba con el género femenino y el 20,5% (n=128) con el género masculino. Cabe aquí señalar que ninguna persona adscribió a otras identidades sexo-généricas. El 22,6% (n=141) se encontraban en situación de recursantes. El 69,7% (n=435) de los/as ingresantes había finalizado sus estudios secundarios en 2018 o 2019. La edad media era de 21,0±5,8 (rango 17-60). En relación con la combinación de actividades académicas con responsabilidades laborales, el 78,5% (n=490) no trabajaba, mientras que el 21,5% (n=135) sí lo hacía. Cabe por último señalar que el 19,2% (n=120) afirmó tener familiares a su cuidado, ya sea personas mayores o menores.

Con respecto al lugar de procedencia, el 75,7% (n=472) terminó su formación media en Argentina, mientras que el 24,3% (n=152) lo hizo en el exterior, principalmente en Brasil (n=105; 69,1% del total de ingresantes extranjeros/as). Como puede observarse en el Gráfico 1, del total de ingresantes, la mayoría provenía de la provincia de Santa Fe: el 23,9% (n=149) de la ciudad de Rosario, 15,9% (n=99) de localidades a más de 50 km de la ciudad de Rosario y 11,8% (n=74) de localidades ubicadas a una distancia menor a 50 km; mientras que el 12,8% (n=80) provenía de la provincia de Buenos Aires y 4,8% (n=30) de la provincia de Entre Ríos, entre las más representativas. Los restantes lugares de procedencia (6,5%, n=40) se reparten entre ingresantes de las provincias de Córdoba (n=10), Chaco (n=6), Corrientes (n=6), Formosa (n=5), Tierra del Fuego (n=3), Chubut (n=2), Misiones (n=2), Tucumán (n=2), Rio Negro (n=1), Salta (n=1), San Luis (n=1) y Santiago del Estero (n=1).

Durante la etapa de ASPO, el 45% (n=281) se encontraba residiendo en la ciudad de Rosario.

El análisis de los datos se utilizó a través de estadística descriptiva -frecuencias y porcentajes- para las respuestas cerradas y análisis de contenido en base al método comparativo constante procedente de la teoría fundamentada en el caso de las respuestas abiertas (Glaser y Strauss, 1967). El análisis del contenido de las respuestas textuales se realizó en forma artesanal prescindiendo de sistemas informáticos específicos. El procedimiento realizado siguió la lectura atenta de cuatro investigadores/as en forma independiente y el registro de las categorías emergentes de los datos. Los consensos fueron generados a través del debate grupal de los resultados obtenidos.

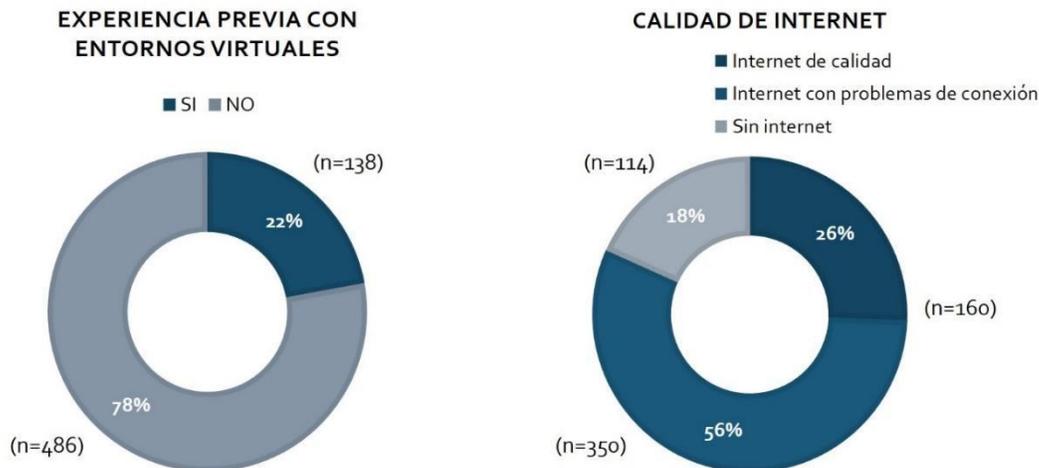
3. Resultados

3.1. Características de los/as ingresantes en tiempos de virtualización forzosa

Un 83,5% (n=521) había comenzado a cursar la carrera de Medicina en la UNR en el momento en que se declaró el ASPO. Como puede observarse en el Gráfico 1, solo el

22,1% (n=138) había tenido experiencias formativas en entornos virtuales - principalmente bajo la modalidad de repositorio- mientras que el 77,9% (n=486) no había tenido experiencias previas.

Asimismo, un número importante de estudiantes – 18,3% (n=114) – expresó no contar con internet; el 56,1% (n=350) tenía internet con problemas de conexión y sólo el 25,6% (n=160) indicó que tenía internet de calidad (Gráfico 2).



Gráficos 1 y 2. Experiencias previas con espacios virtuales y calidad de internet disponible

En referencia a la disponibilidad de dispositivos, un 52,1% (n=355) contaba con un único dispositivo (principalmente notebook o celular), un 37,5% (n=234) contaba con dos dispositivos y solo un 4,6% (n=29) poseía tres o más dispositivos para realizar las actividades académicas virtuales.

Cabe destacar que una importante cantidad de estudiantes (19,2%, n=120) sólo disponía de un teléfono como dispositivo, mientras que un 1% (n=6) manifestó que habitualmente no contaba con dispositivos para llevar adelante las actividades académicas, con las dificultades, limitaciones y desigualdad que esto implica.

Por último, más de la mitad de respondentes (54%, n=337) indicó no tener un espacio para llevar a cabo las actividades virtuales con tranquilidad, mientras que un 33,3% (n=208) sí disponía un espacio tranquilo y un 12,7% (n=79) solo ocasionalmente.

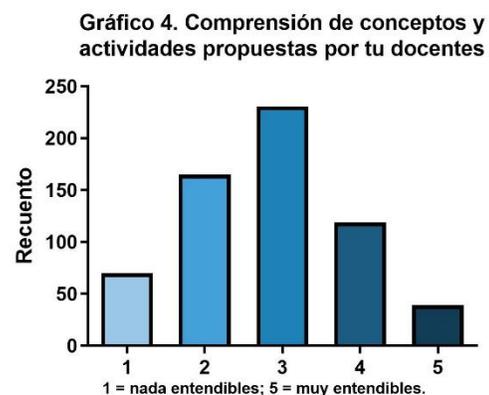
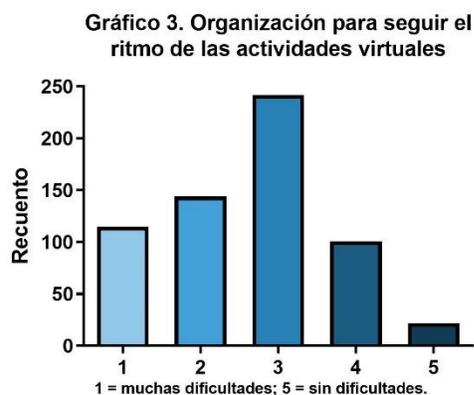
3.2 Organización tareas y establecimiento de vínculos durante la pandemia

Respecto de los modos de llevar adelante las tareas académicas bajo las condiciones que impuso la pandemia, el 91,8% (n=573) indicó la utilización del campus virtual como principal medio para las actividades virtuales. También fueron utilizadas otras plataformas o aplicaciones como WhatsApp (62,7%), Google Meet (41,5%), Zoom (36,2%), mientras que Classroom, Jitsi, Facebook, YouTube e Instagram se utilizaron en baja proporción (<10%). Por otro lado, cabe señalar que el WhatsApp (57,7%, n=360), el correo electrónico (22%, n=137) y los foros de las aulas virtuales (28,7%, n=179) fueron los medios a través de los cuales la mayoría de los/as estudiantes realizaron consultas a sus docentes. Un importante porcentaje (23,6%, n=147) indicó que nunca

había realizado una consulta a docentes. Por otro lado, el WhatsApp (86,9%, n=542) fue el principal medio de comunicación entre compañeros/as de cursado. En cuanto a la organización del tiempo dedicado a las tareas de la Facultad, el promedio fue de 4,2 horas diarias.

En el Gráfico 4 se observan las respuestas con ítems escalares (siendo 1 el extremo más negativo y 5 el más positivo). Con estas escalas se indagó sobre el modo en que calificaban su propia organización para las tareas académicas, el grado de comprensión conceptual, el tipo de acompañamiento recibido y el vínculo con sus docentes.

Para las variables de análisis propias del estudiantado como su propia organización para seguir el ritmo de las actividades virtuales (Gráfico 3) y la comprensión de conceptos y actividad propuestas por docentes (Gráfico 4), si bien se observa que la mayoría de las respuestas se concentra en un valor de moda igual a 3 (38,8% y 37% respectivamente), hay una mayor proporción de respuestas negativas [1-2] (41,5% y 37,6% respectivamente) en relación con las respuestas positivas [4-5] (19,7% y 25,4% respectivamente). Asimismo, se observa una escasa tendencia a indicar la respuesta 5 (3,5% y 6,3%), que indica la mejor valoración.



Respuestas escalares: **Gráfico 3.** Organización para seguir el ritmo de las actividades virtuales. **Gráfico 4.** Comprensión de los conceptos y actividades propuestas por tus docentes

El análisis de sensación de acompañamiento por parte de los/as docentes (Gráfico 5) y la relación o vínculos con los/as mismos (Gráfico 6) muestra una distribución diferente. La moda 3 es menor (25,6% en ambos casos) en relación con los parámetros de evaluación propia de los/as estudiantes, con una tendencia a mejor valoración de las respuestas positivas [4-5] (27,4% y 36,7% respectivamente), alcanzando valores de 11,2% y 16,2% respectivamente para la respuesta 5 (mejor valoración).

Gráfico 5. Sensación de acompañamiento por tus docentes u otras personas de la Facultad

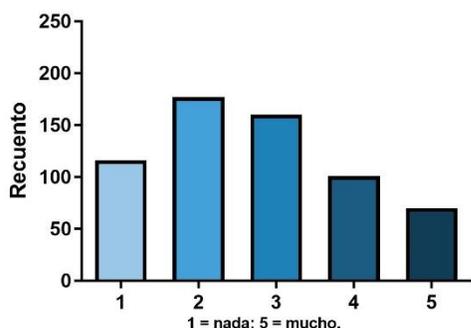
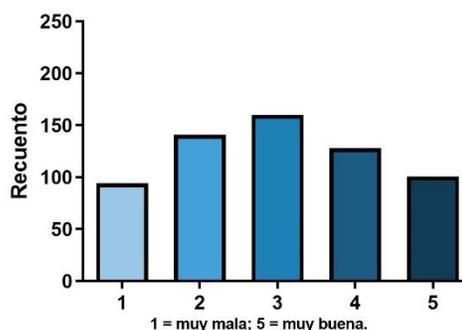


Gráfico 6. Relación o vínculo con la mayor parte de tus docentes



Respuestas escalares: **Gráfico 5.** Sensación de acompañamiento por sus docentes u otras personas de la Facultad. **Gráfico 6.** Relación o vínculo con la mayor parte de sus docentes

En cuanto a la relación con sus docentes, los/as estudiantes que la calificaron como mala o muy mala (1-2) plantearon que uno de los problemas era la falta de interacción. En las respuestas abiertas podemos leer relatos como los que siguen:

“Nuestro profesor se contacta muy poco con la comisión y nunca utilizamos plataformas para hacer videollamadas y conocernos mejor” (Fem., 18 años).

“No puedo calificar una relación que no existe” (Masc., 25 años).

Por su parte, algunos/as estudiantes sostuvieron que los medios informáticos mismos dificultaban el establecimiento del vínculo pedagógico:

“No creo que pueda formarse un vínculo solo escribiendo en un foro” (Fem., 18 años).

“Es muy difícil relacionarse a través de una pantalla y más cuando son conceptos netamente teóricos. Como por ejemplo dictar clases” (Fem, 20 años).

Asimismo, en otros casos se planteó que la masividad, aún en contexto de virtualidad, resultaba una dificultad para el establecimiento de un vínculo pedagógico:

“Porque la virtualidad plantea restricciones en las dudas que surgen durante el desarrollo de clase que se vuelven imposible de contestar en la masividad de participantes por lo cual me quedo con la duda” (Masc., 28 años).

Otra de las dificultades señaladas para el establecimiento de un vínculo docente-estudiante fueron las herramientas didácticas utilizadas:

“Aunque el docente ha estado constantemente pendiente de nosotros, los recursos utilizados han sido insuficientes, tenemos dos o tres comunicaciones a la semana por Whatsapp donde el tutor nos sugiere bibliografía para resolver una UP (Unidad Problema), pero más allá de eso no tenemos ningún otro acompañamiento, tipo clases magistrales online ni seguimiento y evaluación sobre el desarrollo de las UPs. Personalmente me siento abandonada” (Fem, 25 años).

En otras respuestas refirieron a las condiciones tecnológicas para desarrollar las actividades:

“Yo no tengo internet, a veces tengo que ir a casa de un compañero para utilizar la internet” (Masc., 23 años).

Una cuestión a destacar es que entre las razones que esgrimieron los/as estudiantes para caracterizar a la relación con sus docentes como “mala” o “muy mala” aparece con gran frecuencia la referencia al desconocimiento de ellos/as como personas. El no poder “verles la cara”, conocerlos/as, sería un obstáculo crucial a la hora de establecer una relación docente-estudiante:

“No tuve relación más que mails, no conozco su cara todavía” (Fem, 18 años).

Por otro lado, algunos/as estudiantes que puntuaron 3 remiten a que comprenden las dificultades que afrontaron los/as docentes y lo relacionaron con sus propios problemas:

“Porque entiendo que para ellos también es difícil la situación de tener que dar clases virtuales, ya que no es lo más cómodo. Pero para mí también es complicado aprender así” (Masc., 19 años).

Por otro lado, en cuanto a aquellos/as estudiantes que caracterizaron la relación como “buena” o “muy buena”, plantearon que ha habido buena interacción y comunicación, expresándose esto en una suerte de interés de sus docentes y tutores/as por saber cómo se encontraban o por qué no se habían podido conectar a algunas clase:

“Porque ha estado en constante comunicación con nosotros” (Masc., 28 años).

Entre aquellas cuestiones que destacan como posibilitadoras de un buen vínculo se destacaron las videollamadas y en varias respuestas se aludió a características personales de los/as docentes como variables que posibilitaron establecer un buen vínculo como la predisposición, el esfuerzo o el respeto:

“Porque existe un grado de respeto y ayuda en medio de todo este proceso” (Fem., 20 años).

Finalmente, otra cuestión a destacar es que una gran mayoría de estudiantes se refirieron a la labor de los/as tutores/as. Algunos/as destacaron que el mayor vínculo que se generó fue con ellos/as, frente a cierta desconexión con los/as docentes:

“Porque solo hablo y conozco a mi tutor. Los otros docentes, los conozco por las clases virtuales del Campus Virtual” (Fem., 20 años).

Algunos/as estudiantes destacaron la predisposición y el acompañamiento de los/as tutores/as: *“Mi tutora está muy dispuesta y siempre está atenta a nuestras consultas y dispuesta a facilitarnos lo que más puede el aprendizaje en estas condiciones” (Fem., 18 años).* Mientras que otros/as aluden a dificultades específicas del espacio de tutoría, sus funciones y los roles de tutores/as: *“Porque se pusieron las cosas demasíadamente confusas. La tutora no evalúa a los alumnos y dice no ser una tutoría” (Masc., 33 años).*

3.3. Apreciaciones sobre los aspectos positivos y negativos de la enseñanza virtual

Al ser consultados/as acerca de las *ventajas* de la virtualidad, hubo ingresantes que destacaron en mayor medida cuestiones pedagógicas: la posibilidad de contar con el material bibliográfico siempre disponible, con otras herramientas didácticas como videos o presentaciones con diapositivas, de adaptar el cursado al propio ritmo de estudio, entre otras. Así sostienen:

“Puedo repetir clases grabadas las veces que considere necesario y cuando tenga tiempo” (Masc., 18 años).

“Las bibliografías y material de estudios más fáciles de encontrar, disponibilidad de los powers de los seminarios” (Masc., 21 años).

Entre otras ventajas se destacó contar con “mayor libertad”, mejores posibilidades de combinar trabajo y estudio, mayor “comodidad”, “flexibilidad” y “accesibilidad”: *“Manejamos nuestros tiempos”* (Fem., 18 años), *“tenemos más tiempo para estudiar”* (Fem., 18 años), *“tengo la posibilidad de acomodar mis horarios entre el trabajo y el estudio”* (Fem., 25 años).

Asimismo, algunos/as estudiantes destacaron que la modalidad virtual habilitó mayor “comodidad” frente a las dificultades que presenta la masividad:

“Puedo estar cómoda en casa, sobre todo las aulas teóricas que no hay espacio en la facultad y no se escucha. Sentados en el suelo, con calor hacinados prefiero para la teoría esto” (Fem., 40 años).

“Creo que es más cómodo y todos pueden escuchar y acceder al contenido (en caso de medicina que la mayoría de las veces los estudiantes de primero no entran en el aula)” (Fem., 18 años).

Por otro lado, varios/as estudiantes afirmaron que la modalidad virtual permitió sostener el cursado en un contexto de excepcionalidad para “no perder el año”:

“El cursado virtual ayudó un poco a que no estemos totalmente por nuestra cuenta durante todos estos meses y recibiéramos acompañamiento” (Fem., 18 años).

“Desistir o perder el año no puede jamás ser una opción” (Fem., 25 años).

Finalmente, una gran cantidad de estudiantes respondió negativamente ante la pregunta acerca de las ventajas del cursado virtual y afirmaron que no existe “ninguna”:

“Ninguna, siendo sinceros no se aprende nada” (Masc., 18 años).

“No veo muchos aspectos positivos, salvo por los videos que suben a YouTube que siempre van a quedar allá disponibles (la mayoría). Pero no veo como algo muy bueno, porque hace falta tener a los docentes “cara a cara” para sacar todas las dudas presencialmente” (Fem., 22 años).

En cuanto a la consulta acerca de las desventajas de la virtualidad, la mayoría de los/as estudiantes señaló problemas relativos a la conectividad o a la disponibilidad de dispositivos:

“Creo que mi mayor dificultad es el acceso a internet de buena calidad. Esto perjudica todo el proceso porque ni siempre es posible ver las clases, descargar libros, materiales, enviar las tareas” (Fem., 28 años).

“Dependemos de la conexión de internet, y en mi caso que sólo tengo mi celular se me dificulta muchas veces, además los temas merecen ser explicados de una manera más profunda en esta carrera con prácticas y eso (...)” (Masc., 17 años).

Asimismo, numerosos/as estudiantes coincidieron en señalar que otra desventaja es la falta de algunos seminarios y espacios de prácticas:

“No tenemos seminarios, ni clases en los laboratorios, ni museos de anatomía. (...)” (Fem., 22 años).

Finalmente, otras dificultades mencionadas fueron la incertidumbre, la desmotivación, el agobio, la falta de acompañamiento y de separación entre el hogar, el trabajo y el estudio, así un estudiante comenta: *“Es muy estresante que tu lugar de descanso se vuelva todo”* (Masc., 19 años).

3.4. Consideraciones sobre ventajas y desventajas de la virtualidad en relación con el lugar de procedencia

Encontramos algunas diferencias en las consideraciones acerca de las ventajas y las desventajas de la virtualidad en relación con los lugares de procedencia. De este modo, hallamos que si bien muchos/as estudiantes coinciden en señalar como una de las desventajas de la virtualidad la falta de contacto con docentes y estudiantes, una estudiante de Brasil destacó que el distanciamiento también implica pérdida de contacto con el idioma: *“El distanciamiento presencial de los docentes, compañeros y contacto con el idioma”* (Fem., 31 años).

Asimismo, observamos que, si bien muchos/as estudiantes destacaron como un aspecto positivo el “estar en casa”, esto tiene distintas implicancias según los lugares de procedencia. Para varios/as estudiantes residentes en Rosario, desde niveles educativos previos a la universidad, “estar en casa” implicó una “comodidad”, poder sortear las dificultades que conlleva la masividad de la carrera, una mejor organización del tiempo e incluso un ahorro de tiempo, o de dinero, no tener “gasto en transporte, vianda” (Fem., 35 años).

En el caso de estudiantes provenientes de otras provincias o localidades cercanas el “quedarse en casa” implicó poder realizar el ASPO en sus localidades de origen: *“Poder estudiar desde casa y quedarme en mi ciudad”* (Fem., 18 años) e incluso para algunos/as significó no tener que mudarse a otra ciudad. En un sentido similar una estudiante destacó que al no tener que trasladarse la virtualidad le permitió colaborar con sus familiares en este contexto tan difícil: *“Poder continuar en mi ciudad para ayudar a mi familia”* (Fem., 18 años). Mientras que otro estudiante con menores a cargo destacó que dicha modalidad le permitió una mejor organización: *“Al tener familia y trabajo es más provechoso poder estudiar y asistir a clase virtual”* (Masc., 40 años).

Asimismo, en el caso de estudiantes provenientes de otros países se puso de manifiesto la comodidad de continuar los estudios universitarios mientras realizaban el ASPO en su país de origen: *“La facilidad de quedarse en casa”* (Masc., 33 años); *“Comodidad, tranquilidad y el confort del hogar”* (Masc., 20 años); *“la posibilidad de estar con mi familia”* (Fem., 21 años).

3.5. Consideraciones sobre rangos de edad y procesos de virtualización forzosa

Para este análisis se seleccionaron los/as ingresantes mayores de 45 (n=9) y se compararon con los/as ingresantes de 17 años (n=9).

Mientras que en el grupo >45 años más de la mitad (5/9) manifestó tener familiares a cargo, solo 1/9 del grupo de menor edad tenía familiares a cargo. Asimismo, la mayoría (6/9) de los >45 años trabajaba en combinación con actividades académicas, mientras que ninguno de los/las jóvenes lo hacía.

En relación al tipo de dispositivos que usaban para llevar a cabo las actividades se destaca que la totalidad de >45 años utilizaban computadora de escritorio o notebook y uno solo incluyó al celular como dispositivo. Por el contrario, en el subgrupo de 17 años, la tendencia es inversa, 6/9 utilizan el celular como dispositivo (5 de ellos como único dispositivo).

Ante la consulta sobre los aspectos positivos de la enseñanza virtual, ambos grupos destacaron la comodidad de llevar a cabo las actividades en su hogar y con su propia disponibilidad horaria: *“Mayor accesibilidad a los materiales y mayor posibilidad de planificar y organizar mi tiempo de estudio”* (Fem, 50 años); *“Que podemos organizarnos de acuerdo a nuestros horarios”* (Fem, 17 años). Sin embargo, mientras que en el grupo de >45 años predomina una escasa experiencia en relación con los entornos virtuales: *“A los 52 años estoy haciendo un máster a la fuerza en todo lo virtual”* (Fem, 52 años); en el grupo de 17 años se destaca la valoración de “los videos” como aspecto positivo, demostrando el interés de las nuevas generaciones por este tipo de material didáctico: *“Los videos de Youtube se entiende mejor que los seminarios y creo que deberíamos seguir así”* (Fem, 17 años).

Ante la consulta por los aspectos negativos, ambos grupos señalaron problemas de conectividad y/o la falta de dispositivos para llevar adelante la virtualidad. Por otro lado, en el grupo de >45 años se destacaron afecciones de salud: *“No puedo quedar mucho tiempo expuesto a la pantalla, tengo lupus”* (Masc. 45 años) o necesidad de un vínculo más cercano con la Institución: *“Falta de pertenencia a la universidad”* (Fem. 50 años); mientras que en el grupo de 17 años aparecen como recurrentes menciones a dificultades relativas a la organización que requiere el estudio: *“Que no sabemos hasta dónde debemos de indagar cada tema”* (Fem, 17 años) e incertidumbre: *“Estamos estudiando sin siquiera saber cómo vamos a regularizar”* (Fem, 17 años).

4. Discusión y conclusiones

Tal como se planteó en la introducción, el objetivo de este trabajo fue indagar las experiencias relatadas por ingresantes a la FCM-UNR en relación con el proceso de virtualización forzosa de la enseñanza, en el marco de la pandemia generada por el SARS-CoV-2. Dicho proceso no hubiera sido posible sin un desarrollo de digitalización social previo, por cierto, problemático, en tanto puso de manifiesto la penetración de un acotado número de empresas privadas en la vida cotidiana de las personas (Dussel et al., 2020).

En línea con las investigaciones y reflexiones sobre el contexto de enseñanza remota de emergencia que tuvieron lugar en los últimos tiempos (Amaya et al., 2021; Beltramino, 2020; Cannellotto, 2020; Dussel et al., 2020; Fernández Lamarra et al., 2020; Iriarte et al., 2020; Krichesky et al., 2021; Martín et al., 2020; Portillo et al., 2020), los hallazgos de nuestro trabajo ponen en evidencia, en primer lugar, las dificultades en torno a la disponibilidad de dispositivos y el acceso a Internet de calidad, signadas por

desigualdades socioeconómicas, territoriales, culturales y generacionales. Este impacto se vio especialmente en el conjunto de ingresantes. Coincidimos con Cannellotto (2020) en que la pandemia significó un escollo insuperable para la continuidad en los estudios de muchas personas que comenzaron la universidad durante el 2020.

Cabe señalar que hubo un gran avance en la ampliación del acceso a Internet, pudiéndose mencionar medidas tales como la liberación del consumo de datos en plataformas educativas por parte de las empresas de telefonía móvil, el decreto presidencial 690/2020 que establece a las prestaciones de internet y TV paga como servicios públicos (Presidencia de la Nación, 2020), la resolución del Ente Nacional de Comunicaciones de establecer abonos básicos para una cantidad importante de beneficiarios/as -entre ellos beneficiarios/as de asignaciones universales y de las becas Progresar- (Poder Ejecutivo Nacional, Enacom, 2020), las becas brindadas por diferentes universidades. Sin embargo, tal como muestran los datos analizados, aún queda mucho camino por andar para que el derecho a la conectividad de quienes estudian en la universidad se efectivice. Los datos reflejan la heterogeneidad de las experiencias estudiantiles y la desigualdad social cada vez más marcada en nuestro continente, que exceden a nuestra muestra para representar, como se planteó en la introducción, un problema de escala regional y nacional que atenta contra los principios de inclusión universitaria.

Observamos también que la situación de pandemia condicionó interrogantes sobre las concepciones de enseñanza y el aprendizaje imperantes; es decir, condujo a gran parte de la comunidad docente y estudiantil a preguntarse qué es enseñar y qué es aprender, en un contexto signado por la necesidad de producir conocimiento situado acerca de la propia experiencia docente y de las experiencias de estudiantes (Gandulfo et.al., 2020). En ese sentido, de nuestra investigación se desprende la importancia asignada por ingresantes de la Carrera de Medicina a la interacción y a los vínculos con docentes, tutores/as y pares. En los casos en que estos resultaron escasos, se destaca la sensación de no haberse sentido acompañados/as en este contexto tan dramático, lo cual conduce a visibilizar, entre otras cuestiones, los retos de pensar la dimensión socioafectiva en relación con los métodos de enseñanza en general y los dispositivos virtuales en particular, como señala Escamilla et al. (2020). En este mismo sentido, es posible también interrogar el devenir del vínculo educativo, noción que, siguiendo a Núñez (2003), refiere a un proceso que implica un tiempo, un devenir y una construcción.

Respecto al tipo de plataformas utilizadas para llevar adelante la educación virtual se destaca el uso de plataformas institucionales; a diferencia de lo registrado en otras instituciones universitarias en las que predominaron los encuentros “meet” sobre por sobre el trabajo con moodle, como observan Iriarte et al. (2020) en el caso de la Universidad de Buenos Aires.

Por otro lado, la mayor proporción de respuestas negativas para las variables de análisis propias de los estudiantes -como su organización para seguir el ritmo de las actividades virtuales y la comprensión de conceptos y actividades propuestas por los docentes- coincide con lo destacado por trabajos centrados en experiencias estudiantiles en otras universidades del país (Iriarte et al., 2020; Krichesky et al., 2021). En relación con las ventajas de la virtualidad, si bien hubo muchas respuestas que enfatizan la ausencia de aspectos positivos, entre quienes encontraron algunas variables para destacar sobresalen cuestiones pedagógicas vinculadas a la posibilidad

de contar permanentemente con el material bibliográfico u otras herramientas didácticas como videos o presentaciones de diapositivas, adaptar el cursado al propio ritmo de estudio, continuar estudiando a pesar de la pandemia, entre otras. Asimismo, hubo referencias a la libertad y flexibilidad implicadas en dicha modalidad de enseñanza y a la mayor “comodidad” frente a las dificultades que presenta la masividad.

Respecto a las desventajas de la enseñanza virtual detectamos problemas relativos a la conectividad o a la disponibilidad de dispositivos, la ausencia de algunos seminarios y espacios de prácticas y la incertidumbre, agobio, la falta de acompañamiento y las dificultades para establecer fronteras entre el hogar, el trabajo y el estudio.

Por último, las particularidades encontradas en relación con el lugar de procedencia y la edad de quienes respondieron el instrumento -como la comodidad de cursar en la localidad o país de origen en el caso de estudiantes que pudieron cursar fuera de Rosario durante el ASPO, o la mayor facilidad para la utilización de herramientas tecnológicas por parte de estudiantes jóvenes- permiten afirmar el valor de los estudios situados, de modo tal de contar con mayor información sobre las especificidades de los grupos de estudiantes.

Quedan pendientes, para nuevos estudios, la comparación con otras carreras o áreas del conocimiento, que permita profundizar la experiencia de virtualización en estudiantes de educación superior con nuevos elementos y nuevas perspectivas.

Referencias Bibliográficas

- Amaya, A., Cantú, D., y Marreros, J. (2021). Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea, durante la contingencia del COVID-19, en *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1–20.
- Beltramino, L. (comp.) (2020). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Universidad Nacional de Córdoba
- Borgobello, A., Mandolesi, M., Espinosa, A., y Sartori, M. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina, en *Revista de Psicología*, 37(1), 279–317. Disponible en: <https://doi.org/https://doi.org/10.18800/psico.201901.010>
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213-228). UNIPE.
- Copertari, N. y Sgreccia, N. (2018) (Eds.). *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras en educación*. Rosario: Laborde Libros.
- Chiara, R. (2005). *Proceso de transformación curricular. Otro paradigma es posible*. Rosario: UNR editora.
- Chan, J.F., Lau, S.K., To, K.K, Cheng, V.C., Woo, P.C., Yuen, K.Y. (2015) Middle East respiratory syndrome coronavirus: another zoonotic betacoronavirus causing SARS-like disease, en *Clin Microbiol Rev.* 28(2):465-522.
- Cheng, V.C., Lau, S.K., Woo, P.C., Yuen, K.Y. (2007) Severe acute respiratory syndrome coronavirus as an agent of emerging and reemerging infection, en *Clin Microbiol Rev.* 20(4):660-694.
- Escamilla, J.G., García, R., Moreno, C.I., Osoria, J.O., Peña, A., González, A., y Zavala, C. (2020). ¿Cómo abordar la dimensión socioafectiva en la enseñanza remota de emergencia?, en *Revista Digital Universitaria*, 21(5), 1–10. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.10>

- Fernández Lamarra, N.; Álvarez, M.; García, P.; Grandoli, M. y Pérez Centeno, C. (2020). *La docencia en el nivel de posgrado en el contexto de virtualización de emergencia. Aprendizajes y desafíos para el futuro en la experiencia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero*. Comunicación de investigaciones, SAIE. <https://www.youtube.com/watch?v=a24rl-0xVAs>
- Gandulfo, C.; Alegre, T. y Dominguez, M. (comps.) (2020). *El ASPO en primera persona. Relatos de estudiantes universitarios viviendo la cuarentena en el nordeste argentino*. Corrientes: Colectivo Syry ediciones.
- García de Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI, en *Propuesta Educativa*, 43 (1) 17-31.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Harden, R.M., Sowden, S., Dunn, W.R. (1984) Some educational strategies in curriculum development: the SPICES model. *Medical Education*; 18:284-97. doi: 10.1111/j.1365-2923.1984.tb01024.x.
- IESAL-UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Iriarte, A., Cravino, A., Rango, M., Roldán, J., & Mombrú Ruggiero, A. (2020). El proceso de virtualización forzoso del sistema universitario. Luces y sombras detrás de la pandemia, en *Perspectivas Metodológicas*, 20, 1–26. Disponible en: <https://doi.org/10.18294/pm.2020.3290>
- J. Hopkins University (2020). Acceso registro 27/3/2021. <https://coronavirus.jhu.edu/>
- Jeffery, K.A., y Bauer, C.F. (2020). Students' responses to emergency remote online teaching reveal critical factors for all teaching, en *Journal of Chemical Education*, 97(9), 1–14. Disponible en: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00736>
- Jordan, K., David, R., Phillips, T., y Pellini, A. (2021). Education during the COVID-19 crisis Opportunities and constraints of using EdTech in low-income countries, en *Revista de Educación a Distancia*, 65(21), 1–15.
- Krichesky, G.; Pogré, P.; Benchimol, K.; Gómez, G.; Janjetic, B.; Poliak, N. y Vernengo, A. (2021) Enseñar y aprender en situación de pandemia. Voces de los estudiantes de las materias iniciales en el nivel superior. Congreso Internacional Ingresos e ingresantes a la Universidad. Universidad Nacional de Río Negro, 26 de febrero-5 de marzo de 2021.
- Lorenzo, J. (2018). Uso de TIC en docentes de nivel medio, terciario y universitario de ciencias humanas y sociales, en *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 1(1), 89–104.
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la universidad. Pandemia... y después, en *Integración Y Conocimiento*, 10(2), 203–217. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34097>
- Martín, J., Gutiérrez, E.A., Bigliani, J.C., y Rocchietti, R. (2020). Nuestras prácticas docentes en tiempo de pandemia, en *Revista Enseñanza de La Física*, 32(3), 233–240.

- Niño Carrasco, S. A., Castellanos-Ramírez, J. C., y Patrón Espinosa, F. (2020). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia, en *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 21(65), 1-24.
<https://doi.org/10.6018/red.440731>
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (Comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19–47). Barcelona: Gedisa.
- Parrino, M.C. (2009). La deserción y la retención de alumnos: un viejo conflicto que requiere pensar nuevas soluciones, en *Revista GUAL Florianópolis*; 2(1):1-15.
- Petillion, R. J., y McNeil, W. S. (2020). Student experiences of emergency remote teaching: Impacts of instructor practice on student learning, engagement, and well-being, en *Journal of Chemical Education*, 97(9), 1–8. Disponible en:
<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00733>
- Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 1–13.
<https://doi.org/10.24215/24690090e049>
- Poder Ejecutivo Nacional, Enacom (2020). Resultados encuesta sobre condiciones de conectividad en estudiantes universitarios de la provincia de Buenos Aires.
https://www.enacom.gob.ar/noticias/institucional/resultados-de-la-encuesta-sobre-conectividad-de-estudiantes-universitarios-de-la-provincia-de-buenos-aires_n2771
- Portillo Peñuelas, S.A., Castellanos Pierra, L.I., Reynoso Gonzáles, O.U., y Gavotto Nogales, O.I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior, en *Revista Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1–17.
- Presidencia de la Nación (2020). Decreto 297/2020 Aislamiento social, preventivo y obligatorio/2020, de 20 de marzo de 2020.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Preti y Fernández (2020). Educación y desigualdades socioeconómicas. Políticas públicas em tempos de pandemia (República Argentina), en *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*. (2), 22-42.
- Venturelli J (1997) Educación Médica: Nuevos enfoques, metas y métodos. Paltex OMS/OPS.
- Villar, A. (2017). Hacia la universidad bimodal: dimensiones de un proceso incipiente. En Collebechi M.E. y Gobato F. (Comp.). *Formar en el horizonte digital* (pp.129-136). Universidad Virtual de Quilmes.