

Pandemia y educación superior. Impactos de las estrategias sincrónicas

Pandemic and higher education. Impacts of Synchronous Strategies

Pandemia e ensino superior. Impactos das Estratégias Síncronas

Diana Gómez-Navas¹; Omar Garzón-Chiriví²;
Frank Molano-Camargo³

Resumen

Este artículo recoge los principales resultados de un estudio que indagó los efectos formativos y socioemocionales provocados por la pandemia de la Covid19 y la implementación de estrategias de educación remota en los estudiantes del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá (Colombia). A partir de una estrategia metodológica de encuesta aplicada en línea a una muestra de 297 estudiantes, se identificaron problemas menores de accesibilidad y conectividad. No obstante, se encontraron deficiencias en materia de capital digital e impactos importantes en el plano motivacional y emocional que afectaron la disposición estudiantil frente a los procesos formativos, y provocaron desconexión académica y agotamiento físico y psicológico. El análisis evidencia que, pasada la crisis sanitaria, los efectos de la misma en la educación superior van a tener consecuencias en materia de desempeño académico, bienestar estudiantil y en la construcción y reconstrucción de proyectos personales y profesionales vinculados con la experiencia universitaria.

Palabras clave: pandemia, educación superior, educación a distancia, tecnologías de la información, experiencia de los estudiantes.

¹ Profesora asociada Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales de la Université Catholique de Louvain. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7444-3352>. Correo electrónico: dmgomezn@udistrital.edu.co

² Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8476-6801>. Correo electrónico: oagarzonc@udistrital.edu.co

³ Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en Historia de la Universidad de los Andes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9409-2468>. Correo electrónico: fmolanoc@udistrital.edu.co



Abstract

This paper reports the main results of a study that investigated the educational and socioemotional effects caused by the Covid19 pandemic and the implementation of remote education strategies in students of the Bachelor of Social Sciences program at the District University in Bogotá (Colombia). Based on a methodological survey strategy applied online to a sample of 297 students, few accessibility and connectivity problems were found, although there were deficiencies in terms of digital capital and important impacts on the motivational and emotional plane that affected the student's disposition towards the training processes caused academic disconnection and physical and psychological exhaustion. The analysis shows that once the sanitary crisis has passed, its effects on higher education will have consequences in terms of academic performance, student wellbeing, and in the construction and reconstruction of personal and professional projects linked to the university experience.

Keywords: pandemic, higher education, distance education, information technology, student experience.

Resumo

Este artigo reúne os principais resultados de um estudo que investigou os efeitos educacionais e socioemocionais causados pela pandemia de Covid-19, e a implementação de estratégias de educação remota em estudantes do Programa de Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Distrital de Bogotá (Colômbia). Com base em uma estratégia de levantamento metodológico aplicado online a uma amostra de 297 alunos, foram encontrados poucos problemas de acessibilidade e conectividade, embora houvesse deficiências em termos de capital digital e impactos importantes no plano motivacional e emocional, que afetaram a disposição do aluno para os processos de formação e causou desconexão acadêmica e desgaste físico e psicológico. A análise mostra que, uma vez superada a crise sanitária, seus efeitos no ensino superior terão consequências no desempenho acadêmico, no bem-estar dos alunos e na construção e reconstrução de projetos pessoais e profissionais vinculados à experiência universitária.

Palavras-chave: pandemia, ensino superior, educação a distância, tecnologia da informação, experiência do aluno.

Introducción

En 2020, las instituciones educativas se vieron obligadas a desarrollar sus propuestas curriculares a distancia, con apoyo de tecnologías informáticas por causa de la pandemia generada por la Covid19. Esta coyuntura produjo estudios técnicos y académicos emanados tanto por organismos multilaterales como por universidades y centros de investigación a nivel mundial.

Un primer conjunto de informes ha centrado el análisis en los efectos en los aprendizajes en las escuelas primarias (Banco Mundial, 2020), en las condiciones de desigualdad en los sistemas educativos (Schleicher, 2020) y en las consecuencias en las políticas educativas a propósito del apoyo pedagógico a las comunidades educativas y de la atención a la salud y el bienestar integral que requiere la implementación de modalidades de aprendizaje a distancia (Cepal-Unesco, 2020; Unesco-Iesalc, 2020; Icef-Monitor, 2020). Estos trabajos fueron desarrollados a partir de estudios estadísticos orientados a aportar información útil para la recuperación del sector por parte de los gobiernos nacionales.

El segundo grupo corresponde a una serie de artículos académicos producidos por investigadores de centros universitarios con interés en las consecuencias producidas en la educación superior. Al respecto se manifestaron preocupaciones frente a los efectos del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos formativos (Strielkowski, 2020; Díaz *et al.*, 2021), al impacto de las estrategias en línea sobre los sistemas de evaluación (del Castillo Olivares y del Castillo Olivares, 2021), los efectos sobre los procesos de enseñanza (Gazca, 2020; Miguel, 2020), las consecuencias sobre los procesos de investigación (Rashid y Yadav, 2020), las afectaciones o cambios producidos en materia de gestión universitaria (Bedoya *et al.*, 2021) y los desafíos a nivel académico, de financiación y de brechas socioeducativas en la educación superior (Rauen *et al.*, 2020; Herrera *et al.* 2020; Marinoni *et al.*, 2020; Figallo *et al.*, 2020; Rabossi *et al.*, 2020; Malo *et al.*, 2020).

Este panorama muestra la importancia de adelantar estudios similares que amplíen el campo de análisis en todos los niveles educativos. Particularmente, en la educación superior, donde las discusiones sobre las consecuencias de la relación entre pandemia y estrategias de educación a distancia están aún sobre la mesa. En efecto, como lo señala Pedró (2021), los saldos en materia de calidad y equidad todavía no se han terminado de evaluar, o en algunos casos, ni siquiera han comenzado a ponderarse en un sector clave por sus vínculos con el mundo del trabajo.

Este artículo es resultado de la investigación emprendida por un grupo de profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales [LECS] de la Universidad Distrital, quienes, ante la pérdida del encuentro presencial y su reemplazo por una pantalla en la que, la mayoría de las veces, no se veían los rostros de los estudiantes, se plantearon inquietudes sobre las implicaciones de un ejercicio académico de esta naturaleza. ¿Cómo incidieron este tipo de aspectos en las sensaciones de ausencia o de desmotivación de los estudiantes que percibieron los docentes durante las clases? ¿En qué medida la imposibilidad de observar las reacciones de los estudiantes en el desarrollo de las clases dificultó la retroalimentación que requiere el trabajo docente, afectando, a su vez, el aprendizaje entre los estudiantes? ¿Cómo dimensionar las implicaciones socia-

les, emocionales y académicas de la falta de encuentro físico en el espacio universitario? ¿De qué manera el confinamiento y las estrategias de educación remota afectaron la experiencia académica, pedagógica y convivencial y alteraron las expectativas frente al proyecto personal y profesional del estudiantado?

Estas y otras preguntas orientaron una indagación que buscó dar luces sobre los impactos de la pandemia en distintos ámbitos: desde el socioeconómico y sus posibles afectaciones en materia de calidad de vida; pasando por las cuestiones en materia de salud física y emocional; hasta el ámbito académico, el cual no entendimos desconectado de los anteriores, pero que exigió una búsqueda particular sobre las posibles afectaciones en distintas dimensiones del proceso formativo. En este artículo recuperamos los principales hallazgos en esta dimensión académica y algunos de sus vínculos con los aspectos socioeconómicos y en materia de salud emocional afectados por el confinamiento obligatorio.

Metodología

El estudio acudió a la construcción de una encuesta estadística aplicada en línea. Este recurso puede parecer evidente a la hora de indagar los efectos producidos por un fenómeno como la crisis sanitaria de la Covid19 sobre un conjunto amplio de población en el inmediato o corto plazo. Pero, al mismo tiempo, trae consigo reparos sobre los alcances de los métodos cuantitativos y su posibilidad de captar las dimensiones contextuales y experienciales de este fenómeno. Así, la investigación se propuso la construcción de un cuestionario que, sin pretender capturar una verdad irrefutable, sí podía poner en relieve la forma como la pandemia y la educación remota afectaron múltiples dimensiones de la vida que, más allá de operar de manera aislada, tenían entre sí una serie de conexiones que demandaban una mirada atenta a su complejidad.

Aunque la estadística permite esclarecer cómo se zurcen esas relaciones estructurales entre las distintas dimensiones vivenciales de un fenómeno como la pandemia, lo cierto es que deja por fuera la posibilidad de detenerse en los modos como dichas vivencias se ponen de manifiesto en realizaciones particulares o expresiones contextualizadas. La investigación buscó subsanar esta limitación con un cuestionario que indagó a profundidad aspectos vinculados con las percepciones, las sensaciones, las emociones y sus posibles repercusiones en términos de acciones y prácticas, es decir, en la manera como los sujetos les dieron trámite en la cotidianidad.

Desde esta perspectiva, la encuesta se orientó hacia una recuperación sistemática en cuatro grandes dimensiones. Primero, caracterizó sociodemográficamente a la población estudiantil con el fin de identificar sus emplazamientos en la comunidad universitaria y la estructura urbana de Bogotá. Segundo, indagó una serie de variables de orden socioeconómico y cultural

de los hogares de los estudiantes antes y durante la pandemia. Tercero, buscó esclarecer los impactos en materia de salud poniendo en conjunción las dimensiones de la salud emocional, la salud física y la salud social. Por último, interrogó las afectaciones en materia académica en ajuste a aspectos del acceso, apropiación, adaptación y valoración del desarrollo del proceso formativo a distancia a través de las tecnologías de la comunicación y la información.

La encuesta se construyó en la aplicación *Google Forms* y fue aplicada en línea con ingreso exclusivo a través del correo institucional y la restricción de un envío por persona durante la semana del 30 de agosto al 04 de septiembre de 2021, momento en el cual se mantenía el trabajo académico a distancia. 297 estudiantes respondieron la encuesta de una población estudiantil total que giraba en torno a los 700 estudiantes, lo que garantizó que la muestra alcanzara niveles altos de representatividad que permitieron confiar en sus resultados –un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 95 %.

La caracterización de la población encuestada da cuenta de un porcentaje mayor de hombres (53,9 %), frente a mujeres (45,1 %) y personas que se reconocen como no binarias o queer (0,9 %); en edades concentradas en el rango de los 18 a 23 años (80 %); con una mayor presencia en los dos primeros semestres de la carrera (30 %) y una disminución progresiva en la medida en que se avanza en el curso de los semestres académicos (24 % en tercera o cuarta matrícula, 13 % en quinta o sexta, 11 % en séptima u octava, 13 % en novena o décima y 6 % con más de diez matrículas). Datos que se corresponden con las tendencias generales de la población estudiantil de la LECS.

En lo referente al lugar de residencia, el 86 % de los encuestados vivía en Bogotá, el 11 % en municipios de Cundinamarca aledaños a Bogotá —especialmente Soacha con un 6 % del total— y el restante 3 % en ciudades de Boyacá, Meta, La Guajira y Antioquia. En cuanto a los sectores de residencia en Bogotá, la caracterización destacó que las localidades donde vivían los estudiantes encuestados eran: Kennedy (14 %), Bosa (12,4 %), Suba (10,1 %) y Engativá (9,4 %). Finalmente, en materia del estrato socioeconómico la caracterización mostró que el 11,3 % de los estudiantes encuestados se encontraban clasificados en el estrato 1, el 58,2 % en estrato 2, el 28,5 % en estrato 3, el 1,2 % en el estrato 4 y el 0,8 % no sabía o no respondió. Estos datos también tienden a coincidir con otras caracterizaciones hechas en la Universidad Distrital, en las cuales se evidencia que los estudiantes proceden fundamentalmente de sectores socioeconómicos de ingresos bajos y medios bajos, un elemento que se encuentra desde el origen mismo de la Universidad, cuando se planteó que se constituyera como una fuente de oportunidades de educación superior para las clases populares de la ciudad (Oficina de Planeación y Control de la Universidad Distrital [OPCUD], 2018, p. 31).

Educación remota de emergencia y proceso formativo: principales resultados

Destacamos los principales resultados encontrados en tres grandes ejes de análisis. En primer lugar, el eje que interrogó las relaciones entre las condiciones materiales de acceso a los dispositivos y recursos tecnológicos —un aspecto fundamental en un contexto que, como el colombiano, tiene marcadas brechas sociales y educativas entre las que se encuentra la denominada brecha digital—, los usos que se le dieron en el proceso formativo y su apropiación en el desarrollo de las actividades pedagógicas y académicas. En segundo lugar, el eje que interrogó las percepciones, valoraciones y disposiciones de los estudiantes en el plano emotivo, cognitivo, pedagógico y normativo en relación con la experiencia formativa en la educación remota, particularmente, aspectos vinculados con los modos de transmisión y transacción formativa entre profesores y estudiantes y pares estudiantiles; las interacciones sincrónicas, el trabajo individual y colaborativo y, en definitiva, la presencia sociocognitiva (Jézégou, 2005). Finalmente, el eje que interrogó las estrategias de adaptación psicológica e instrumental a las dinámicas de la educación remota —vinculadas con el «control psicológico» y la autorregulación que concierne métodos de estudio y su relación con estados motivacionales, socioafectivos y emocionales— (Kobach *et al.*, 2000; Jézégou, 2005; 2008; Hernández Sánchez y Ortega, 2015).

Acceso, dominio tecnológico y sincronización académica

Las tecnologías de la información y la comunicación están produciendo cambios en las formas de producción y circulación del conocimiento que, en palabras de Castells (2009), se han objetivado en la denominada «sociedad red». Sin embargo, la «sociedad red» es una sociedad global desigual en la que persisten formas de exclusión y desigualdad; una brecha digital entendida como la distancia entre áreas individuales, residenciales, de negocios y geográficas en los diferentes niveles socioeconómicos en relación con sus oportunidades para acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como al uso de Internet (The Organization for Cooperation and Development [OCDE], 2002). La emergencia global generada por la pandemia puso en relieve esta brecha —particularmente en regiones como América Latina (García *et al.*, 2021)—.

Ante la pandemia el panorama en Colombia era complejo, no solo por las distancias en materia de infraestructura digital del sector público y privado de la educación superior —a lo que debían sumarse las distancias regionales—, sino porque la implementación de dicha infraestructura en el pasado parecía haber respondido a usos meramente instrumentales que se mostraban insuficientes frente a los desafíos pedagógicos y académicos (Cabero, 2005; Sangrà y González, 2004). Si se quiere, había cierta disponibilidad de infraestructura, pero baja capacidad de apropiación y desarrollo de capital digital: acumulación significativa y no aditiva de competencias digitales (información, comunicación, seguridad, creación de contenidos y resolución

de problemas), asunto que requiere de acciones sociales e institucionales que le permitan a los sujetos acumular y transferir capital digital hacia otros capitales (en sentido bourdiano) u otras áreas para mejorar sus oportunidades de vida (Ragnedda y Ruiu, 2020).

Para la Universidad Distrital, el reto de evitar la desconexión durante la pandemia fue inmenso, pues es una institución que alberga una población estudiantil ubicada en los estratos sociales con ingresos bajos o reducidos en comparación con las del sector universitario privado de Bogotá. Al respecto, la institución buscó responder a las necesidades más imperiosas de conectividad suministrando tabletas y planes de internet; avanzó en la inversión de acceso a software o aplicativos de educación virtual e implementó estrategias de formación docente para el manejo de estas herramientas (Rectoría Universidad Distrital, 2020). Durante los primeros meses del confinamiento, la respuesta a estos desafíos resultó compleja porque se desconocían las condiciones de accesibilidad tecnológica del estudiantado e institucionalmente no existía una tradición para el desarrollo regular de los procesos formativos mediante dispositivos digitales.

Año y medio después encontramos que la población encuestada contaba con unas condiciones socioeconómicas favorables –en comparación con la media de personas de su mismo origen socioeconómico en Bogotá (Secretaría Distrital de Planeación, [SDP] 2018; 2020)–, lo que permitió el acceso a equipos y redes de internet domiciliario por medios propios. En efecto, la encuesta mostró que, desde antes de la pandemia un poco más de la mitad de los estudiantes contaba con este tipo de accesos instalados en sus hogares (53 %), mientras que solo un grupo bastante reducido (3 %) señaló que mantenía condiciones limitadas de accesibilidad al contar únicamente con el dispositivo móvil para las clases remotas. La restante población señaló accesos que mejoraron progresivamente o que se presentaron de forma intermitente al tener que compartir equipos y redes con otros miembros del hogar (43,9 %) —un problema recurrente en familias con varios hijos y cuyos ciclos de vida se encuentran en el desarrollo del proceso educativo en sus distintos niveles—.

Más allá del acceso a tecnologías y conectividad, una de las dificultades que más señalaron los estudiantes encuestados fue la imposibilidad de sostener una auténtica sincronía académica o disposición para atender a las sesiones remotas, lo que indica que la posibilidad de mantener «la presencia a distancia», propia de la educación virtual, resultó reducida (Garrison, 2000; Jézégou, 2008; Mahle, 2011). El estudio mostró varios factores asociados a la brecha tecnológica y de capital digital del estudiantado. De entrada, la educación remota se dio a la par de etapas de confinamiento estricto que, al mantener a todos los miembros del hogar en el espacio doméstico, concentraron la ejecución de las actividades escolares, académicas, del hogar, e incluso, laborales en el mismo espacio, interfiriendo o distorsionando los tiempos de realización de las mismas. Luego, el alargamiento de la educación remota con su uso instrumental de

los recursos informáticos, generó desgaste cognitivo, socioafectivo y pedagógico que se pudo haber traducido en dificultades para mantener la presencia remota, favorecer interacciones mediáticas y auspiciar la proximidad formativa. Asimismo, la flexibilidad frente al desarrollo de las sesiones remotas por parte de la comunidad profesoral en relación con la no obligatoriedad de mantener las cámaras encendidas, aunque se constituyó en una medida orientada a maximizar el uso de las conexiones a internet, también pudo haber incidido en la dificultad de creación de escenarios de interacción sincrónica.

Desde otro ángulo podría plantearse que la educación remota favoreció un conocimiento de herramientas tecnológicas (aulas virtuales, tableros digitales, plataformas de trabajo simultáneo, etc.). No obstante, al mismo tiempo, desencadenó una serie de riesgos en la medida en que las limitaciones en capital digital, sumadas a la pérdida de mediación académica directa de los docentes, pudo afectar la formación efectiva de conocimientos, el despliegue de capacidades y el desarrollo de un proceso académico adecuado. Estos riesgos se vislumbraron cuando se indagaron las estrategias más utilizadas por los estudiantes para responder a sus deberes y dificultades académicas: la mayoría de los encuestados (87 %) señaló que frente a estas circunstancias recurrió fundamentalmente a la búsqueda de información por internet, pero no accediendo a bases de datos especializadas, bibliotecas virtuales, sino a motores de búsqueda. Puede que esta estrategia fuera recurrente antes de la pandemia, pero es posible señalar que se haya incrementado su uso; lo que habría dejado de lado la posibilidad de que la educación remota auspiciara el conocimiento de plataformas de carácter especializado como repositorios, bases de datos y archivos digitales de alto interés académico.

Clases remotas: permanencia relativa, bajo rendimiento y poca satisfacción

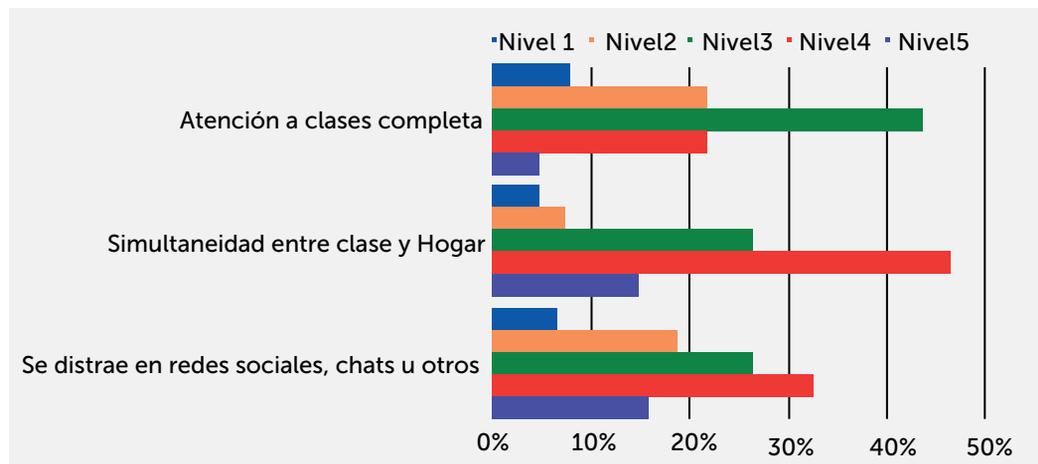
La educación a distancia, desarrollada a partir de tecnologías de la información y la comunicación, tiene en medio viejas discusiones vinculadas con el aprendizaje autodirigido (Jézégou, 2008). Una de las características centrales de estas formas de educación es la de demandar del individuo —generalmente adulto— un abierto compromiso en su proceso de aprendizaje, a lo cual debe responder el dispositivo pedagógico (Cosnefroy, 2010). En ese sentido, la educación a distancia supone el denominado «contrato de aprendizaje», según el cual los estudiantes asumen el «control psicológico» de su proceso de formación, al tiempo que el dispositivo virtual mantiene el control pedagógico (Long, 1989). En definitiva, la educación a distancia le impone al proceso formativo unas condiciones no solo técnicas y tecnológicas, sino también unas condiciones de orden emotivo y psicológico (Mahle, 2011; Joo *et al.*, 2011).

Aunque la educación remota incorporó dichas tecnologías para la continuidad académica, su uso terminó configurando modalidades de educación a distancia que simulaban las dinámicas

de la educación presencial. Así, las discusiones en relación con el contrato de aprendizaje y el control pedagógico, propias de la educación virtual, no se constituyeron en parte de las adaptaciones emprendidas. De hecho, los hallazgos revelaron que, pese a los altos niveles de acceso a dispositivos informáticos con conectividad, hubo una marcada desconexión emocional y académica por parte de los estudiantes. Esto se puso de manifiesto en la autovaloración de los grados de atención, dedicación y participación en las clases sincrónicas: un porcentaje bastante reducido, el 26,5 %, de los encuestados respondió que la atención a las actividades sincrónicas fue completa; mientras que el 61, 3% planteó que simultáneamente atendió a las clases y a situaciones del hogar y el 48,3 % manifestó que al tiempo que estaba en las clases sincrónicas realizaba otras actividades en redes sociales (Figura 1).

Figura 1.

Valoración de los niveles de atención en las clases sincrónicas
(Nivel 1: Nula atención. Nivel 5: atención completa)



Esto puede explicarse a partir de varios elementos. A la superposición de actividades del confinamiento doméstico, se le sumaron las condiciones de vivienda que no ofrecían espacios adecuados para la vida académica tales como cuartos aislados o salas de estudio. Asimismo, las prácticas educativas en las clases sincrónicas no constituyeron, para muchos estudiantes, espacios generadores de aprovechamiento, sino, como se ha estudiado recientemente (Hernández, 2021), fueron escenarios generadores de ansiedad que llevaron a «desengancharse» de la academia y a procrastinar en la red, posponiendo el compromiso académico.

Ligado a lo anterior se encuentran los bajos niveles de satisfacción por parte del estudiantado frente a los resultados obtenidos en la entrega de trabajos académicos. Solo el 21,9 % manifestó

plena satisfacción con sus responsabilidades, en tanto que el 62,8 % dijo sentirse regularmente satisfecho y el 15,4 % insatisfecho o totalmente insatisfecho. Asimismo, frente a la permanencia académica, encontramos que el 71,6 % señaló que terminó todos los espacios académicos inscritos, al tiempo que el 31,6 % manifestó haber cancelado entre el 10 % y el 30 % de las asignaturas inicialmente inscritas (Figuras 2 y 3). Por su parte, en materia de logro académico, el 90.2 % de los estudiantes indicó haber aprobado todas las asignaturas inscritas, mientras que un 17.1 % manifestó haber reprobado entre el 10 % y el 50 % de las mismas.

Figura 2.
Resultados de desempeño académico.

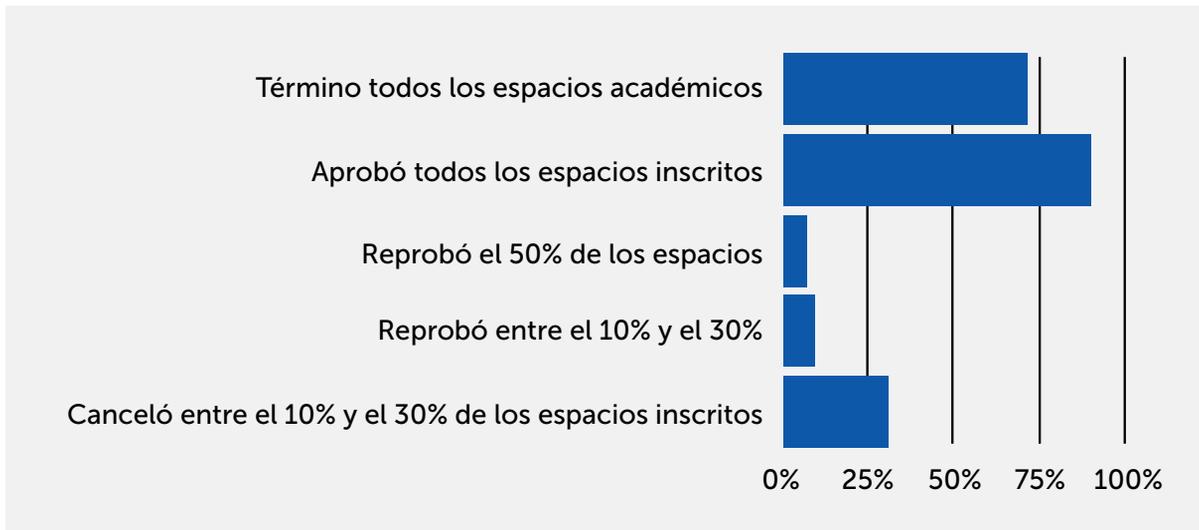
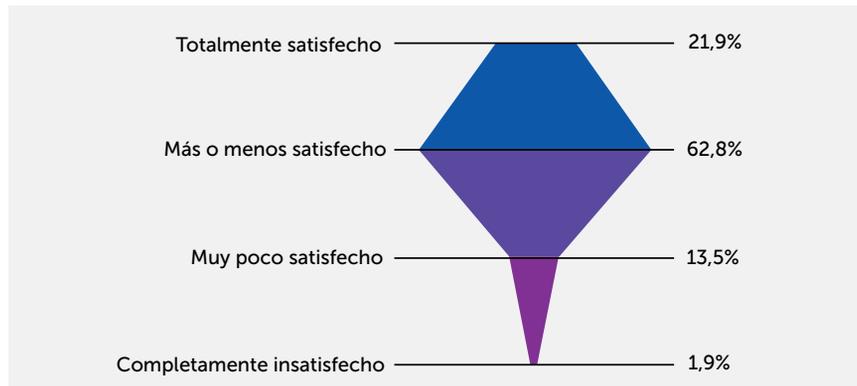


Figura 3.
Grado de satisfacción con la entrega de trabajos académicos durante la pandemia.



Resulta inquietante esta relación entre los altos niveles de desconexión académica o falta de concentración en la actividad remota, la tendencia hacia la insatisfacción con la entrega de trabajos y el alto grado de aprobación reportado frente a los espacios académicos cursados. Quizá esto esté relacionado con una mayor flexibilidad en la exigencia académica por parte del profesorado, elemento que sale a flote cuando se indagó por la valoración estudiantil del trabajo docente, pero que es necesario profundizar. Al respecto, se muestran algunos datos sobre las limitaciones para entablar, en el marco de la modalidad sincrónica, un trabajo académico más sistemático y con mayor seguimiento; tema que también involucra las competencias digitales de la comunidad docente. En este sentido, los encuestados manifestaron que solo el 22 % de los docentes tuvo un uso adecuado de las plataformas digitales, el 56 % afirmó que las clases remotas se desarrollaron de manera satisfactoria, pero solo el 18 % consideró que la retroalimentación fue adecuada y oportuna, en tanto que únicamente el 33 % valoró positivamente la disposición de los docentes para atender consultas y resolver dudas.

En cuanto a la dedicación académica, los estudiantes manifestaron que las cargas de trabajo delegadas en comparación con los tiempos de la presencialidad se incrementaron en un 61 %. No obstante, cuando se indagó por la dedicación efectiva, solo el 41,4 % respondió que había dedicado más tiempo a los estudios durante la educación remota y un 35,8 % señaló que había dedicado menos tiempo frente a la educación presencial (Figuras 4 y 5). Esto deja abierta la posibilidad de que, a la reducción de los tiempos de encuentro académico remoto, se le haya sumado la desmotivación, las dificultades de concentración y la puesta en marcha de otro tipo de actividades no académicas –laborales, domésticas y de ocio–, todo lo cual habría conducido a una sensación de flexibilización académica que supuso bajas en el rendimiento y en el compromiso académico.

Figura 4.

Valoración de la carga académica durante la pandemia.

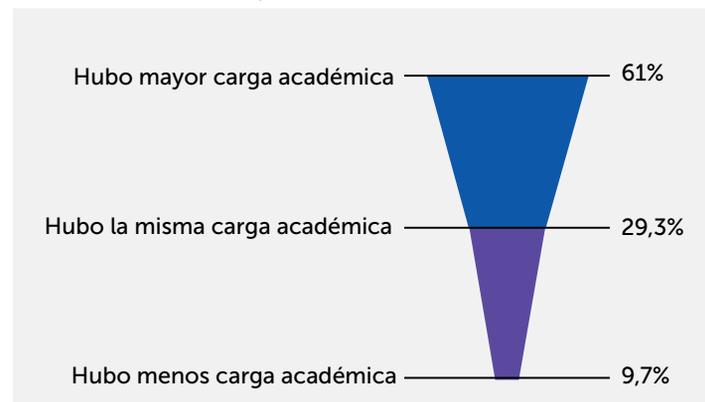
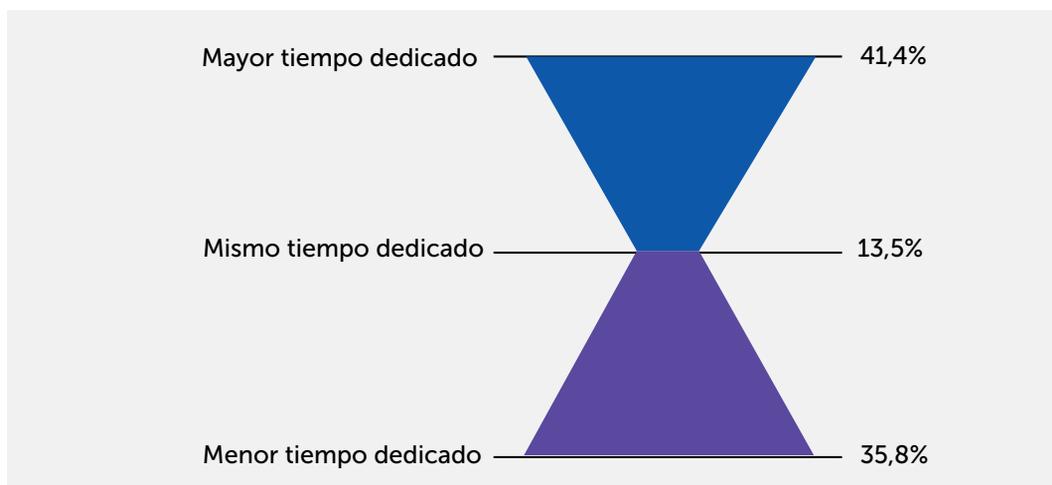


Figura 5.

Valoración del tiempo dedicado al estudio en comparación con la presencialidad.



Parece que la ausencia del espacio físico del aula de clase llevó a que la noción y el uso del tiempo se tornara difuso: la disminución de los tiempos de clase para evitar el agotamiento de la pantalla buscó «remediarse» a través de actividades de trabajo autónomo que desdibujaron el tiempo formativo efectivo. Si se quiere, el carácter remoto de los encuentros académicos y la disminución del tiempo consagrado al desarrollo de los espacios académicos produjo una sensación de reducción del control pedagógico del docente que buscó subsanarse por medio del incremento de las actividades de trabajo académico autónomo. En últimas, se podría decir que la reducción de los encuentros de clase a la modalidad sincrónica, las limitaciones en el capital digital (Casillas, *et al.*, 2014) y la pérdida de mediación pedagógica por parte de los docentes, contribuyeron a afianzar el aislamiento académico del estudiantado.

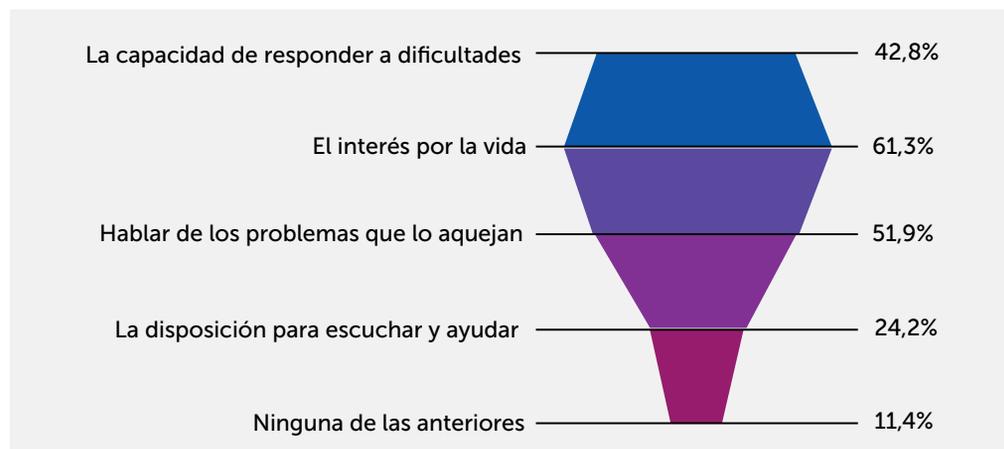
Pandemia y salud: aislamiento físico y desconexión emocional

Algunos trabajos localizados en distintos países reconocieron a la población universitaria como vulnerable física y emocionalmente (Terrazas, *et al.*, 2022; Palos, *et al.*, 2021; Cobo, *et al.*, 2020; González, 2020; Fernández, 2020). Este estudio mostró que las condiciones de confinamiento generaron impactos en la salud física y emocional que, a su vez, afectaron los procesos académicos. En lo concerniente a los aspectos emocionales, los estados de ánimo se caracterizaron por ser fluctuantes, pero estables, sin llegar a evidenciar sentimientos de desesperanza y con opciones a realizar actividades vitales como ocupar el tiempo en actividades de recreación, académicas o de cuidado personal. Un 61,3 % de los encuestados manifestó mantener un inte-

rés por la vida; un 42,8 % afirmó que mantuvo la capacidad de dar respuesta a las dificultades y un 51,9 % señaló que pudo «hablar de los problemas que lo aquejan». Frente a la pregunta por la manera como se vivió la pandemia, el 66,7 % dijo haber sentido cansancio, el 54,9 % ansiedad y preocupación y el 43,8 % tristeza; solo un 10,4 % reportó sentirse tranquilo (Figura 6).

Figura 6.

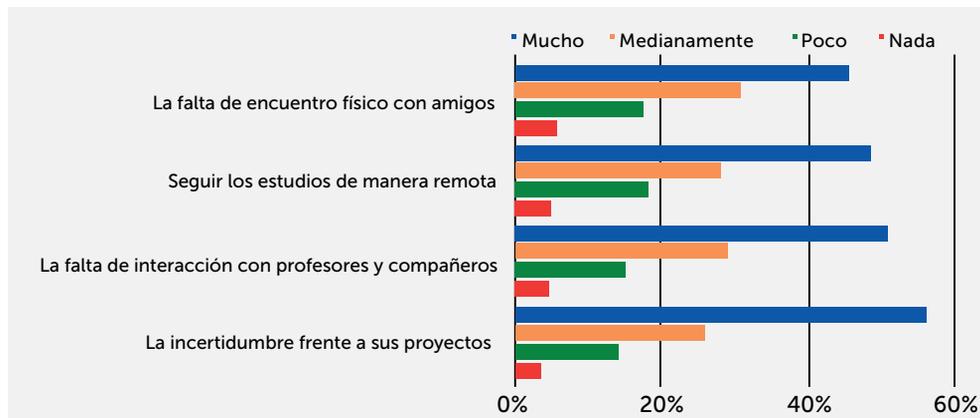
Aspectos que alteró la pandemia y el confinamiento a nivel personal.



Esto muestra que el confinamiento afectó en promedio a la mitad de los estudiantes encuestados en relación con sus estados de ánimo, sus capacidades para afrontar el aislamiento físico de sus pares de socialización y con las redes de apoyo o posibles conflictos que se presentaron en el espacio doméstico para afrontar la tensión, la exigencia académica y la ausencia de encuentro físico; todo lo cual se sumó a las sensaciones de agotamiento que causó el trabajo académico sincrónico con su trasposición de espacios, tiempos y actividades. Se podría decir que la vida universitaria en situaciones de normalidad (presencialidad) se constituye en un espacio fundamental para el desarrollo personal, emocional y social, y no únicamente en términos del desarrollo de los procesos de formación profesional o técnica. En efecto, esto se corrobora con las respuestas mayoritarias que manifestaron en grado «mucho» que la falta de encuentro físico con amigos, la imposibilidad de interacción física con compañeros y profesores, la «obligación de seguir los estudios de manera remota» y la incertidumbre frente a los proyectos personales y académicos afectaron el estado emocional (Figura 7).

Figura 7.

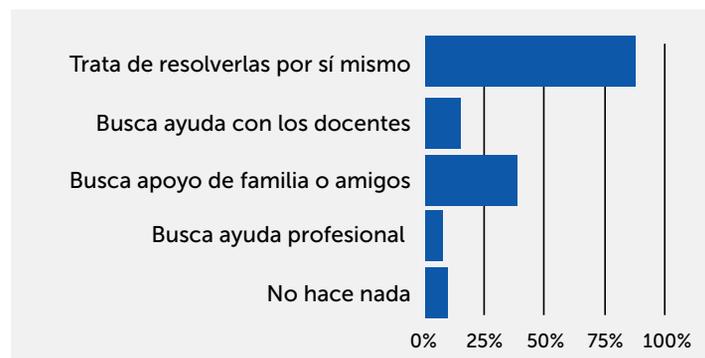
Valoración de las situaciones que más afectaron el estado emocional durante la pandemia.



Este escenario de desmotivación y erosión de los vínculos emocionales con el proceso formativo por parte del estudiantado se reafirmó cuando se les preguntó por los modos como sortearon las dificultades durante la educación remota. Se encontró que la tendencia predominante fue la de resolver distintas situaciones problemáticas por cuenta propia (89 %), seguido de la búsqueda de apoyo por parte de familiares y amigos (37 %), muy pocos buscaron ayuda profesional (6 %) –lo cual guarda relación con el reconocimiento de problemáticas de orden psicológico y emocional–, o en materia académica, ayudas o complementos de orden extracurricular y de refuerzo (7 %). Nuevamente, los docentes no se constituyeron en referentes de apoyo académico, pues fueron a quienes menos se recurrió (11 %) (Figura 8).

Figura 8.

¿Qué ha hecho para hacerle frente a las dificultades (académicas, personales y emocionales) que se han presentado durante la pandemia?



Estas cifras podrían indicar que la educación remota, al exigir un mayor direccionamiento del proceso formativo por parte del estudiantado, llevó a remarcar sentimientos de responsabilidad individual que aunaron en la idea de que las dificultades debían ser solucionadas de manera personal. Asimismo, se podría señalar que la educación remota y el confinamiento en el que se desarrolló generó sensaciones de aislamiento que se tradujeron en retraimiento y desconexión en términos de la comunidad académica que representa la vida universitaria.

En relación con otros efectos en materia de salud, el estudio encontró reportes frente a la experimentación de alteraciones en los ciclos de sueño y sensaciones de cansancio permanente, los cuales, muy probablemente, estén asociados al cambio de rutinas domésticas, laborales y académicas, así como a la prolongada exposición a las pantallas de ordenadores y móviles. Cuando se cruzan estos efectos en temas de salud con el proceso formativo, nuevamente se encuentran fuertes indicios sobre la manera como el aislamiento físico tuvo consecuencias en la falta de autodireccionamiento del proceso formativo.

En efecto, cuando se indagó sobre las dificultades estudiantiles para sortear la educación remota, nuevamente se observó un alto grado de desmotivación y falta de concentración. Para la mayoría de los encuestados la falta de tiempo (27 %), los problemas de salud física (18 %) o ciertas habilidades académicas en materia de lectura (32 %) o escritura (24 %) no afectaron de manera fundamental su desempeño académico durante la educación remota. Por el contrario, lo que más se remarcó fue justamente la falta de disciplina para llevar a cabo las actividades académicas de manera más autodirigida (51 %), los problemas de concentración durante las clases remotas (69 %) y el cansancio y la falta de motivación e interés frente al proceso formativo (74 %). En este sentido, podría hablarse de una cierta desconexión emocional frente al proceso formativo que no solo afectó el rendimiento académico, sino que generó posibles situaciones de deserción escolar sobre las cuales hay que profundizar.

Conclusiones

Los resultados de la encuesta señalaron que, frente a la accesibilidad tecnológica y a la conectividad, los estudiantes de la LECS no presentaron grandes dificultades. Por el contrario, los problemas se manifestaron en el desgaste derivado de la cantidad de horas frente a las pantallas. Asimismo, el estudio mostró deficiencias en capital digital (habilidades para aprovechar significativamente el acceso a recursos digitales). Valga remarcar que la sobrecarga de actividades derivadas de la virtualidad y la superposición de lo laboral, lo doméstico y lo familiar produjo agotamiento, estrés y ansiedad, factores que fueron valorados negativamente en la calidad de los aprendizajes, la construcción de la autonomía y la responsabilidad para el logro educativo. Un dato no menor que arrojó la encuesta es la desconexión entre estudiantes y profesores, la

educación remota también sobrecargó de trabajo a estos últimos, sumado a dificultades en el manejo de las herramientas virtuales que afectaron la calidad e intensidad del acompañamiento pedagógico.

Las afectaciones en materia de salud emocional y sus vínculos con los problemas de atención, conexión (emocional) y rendimiento en el ámbito académico, llaman la atención sobre la necesidad de pensar estrategias orientadas a estimular procesos de readaptación a la vida universitaria y a la dinámica académica en el contexto de la presencialidad. La pandemia deterioró la experiencia universitaria no solo en sus dimensiones académicas y profesionales, sino también en términos de la socialización, lo afectivo y la definición de proyectos personales. En efecto, el estudio mostró cómo pese a una conexión sincrónica cotidiana para el desarrollo de las actividades académicas, los estudiantes experimentaron sensaciones de aislamiento socioemocional que se tradujeron en la dificultad para construir vínculos y entablar procesos de socialización entre pares que se tradujeran en redes de apoyo personal y en referentes para la definición de proyecciones de la vida académica. Así, la vida académica y universitaria quedó desdibujada para quienes la habían experimentado antes de la pandemia y absolutamente nublada para quienes ingresaron a la universidad durante las etapas de confinamiento. Una situación que no es menor a la hora de pensar el tema del rendimiento académico, los espacios de socialización y las proyecciones de los futuros profesionales.

Referencias

- Banco Mundial (2020). Covid-19: *impacto en la educación y respuestas de política pública*. Resumen Ejecutivo. Grupo Banco Mundial Educación. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/1437715907569833430090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>
- Bedoya, C., González, C. y Murillo, G. (2021). Gestión universitaria en tiempos de pandemia por Covid19: análisis del sector de la educación superior en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 37(159), 251-264. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.159.4409>
- Cabero, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (3) (135), 77-100.
- Casillas, M., Ramírez, A. y Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico. Una nueva especie de capital cultural. Una propuesta para su medición. En A. Ramírez y M. A. Casillas, *Háblame de TIC: Tecnología digital en la Educación Superior* (pp. 23-38).

Castells, M (2009). *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza Editorial.

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <http://hdl.handle.net/11362/45904>

Cobo, R., Vega, A. y García, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 277-284. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>

Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé: perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, (2), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>

Declaración pública. (2021). *Comunidad científica, académica, gremial y otras organizaciones del sector salud*. Bogotá, junio 7 de 2021. https://www.colmedcundibogota.com/wp-content/uploads/2021/06/Resolucion777_DeclaracionPublica140organizacionesMedicas_07jun21.pdf

del Castillo, J. y del Castillo, A. (2021). El impacto de la Covid-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre evaluación. *Campus virtuales*, 10(1), 89-101. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/18/7.pdf>

Díaz, J., Ruiz, A. y Egüez, C. (2021). Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 113–134. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.448>

Fernández, A. (2020). Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>

Figallo, F., González, M. y Diestra, V. (2020). Perú: educación superior en el contexto de la pandemia generada por el Covid-19. ESAL. *Revista de educación superior en América Latina*, (8), 20-28. <https://doi.org/10.14482/esal.8.378.85>

- García, A., Iglesias, E. y Puig, P. (2021). Informe anual del índice de desarrollo de la banda ancha: IDBA: Brecha Digital en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://doi.org/10.18235/0003337>
- Garrison, R. (2000). Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.2>
- Gazca, L. (2020). Implicaciones del coronavirus covid-19 en los procesos de enseñanza en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, Ride*, 11(21), 1-30. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.753>
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9(25), 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Hernández, R. (2021). La procrastinación: el principal problema de los jóvenes estudiantes. *Boletín Opiniones Latinoamericanas en Educación*, 3(20), 56. <http://ojs.umc.cl/index.php/bolibero/issue/view/25/29>
- Hernández-Sánchez, A. y Ortega, J. (2015). Aprendizaje Electrónico Afectivo: un modelo innovador para desarrollar una Acción tutorial virtual de naturaleza inclusiva. *Formación Universitaria*, 8(2), 19-26. <https://doi.org/10.4067/S071850062015000200004>
- Herrera, M., Amuchástegui, G. y Balladares, J. (2020). La educación superior ante la pandemia. *Revista Andina de Educación*, 3(2), 2-4. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.2.0>
- ICEF-Monitor (2020). Measuring COVID19's impact on higher education. <https://monitor.icef.com/2020/04/measuringcovid19simpactonhighereducation/>
- Jézégou, A. (2005). Formation ouvertes: libertés de choix et autodirection de l'apprenant. *Savoir*, (16), 97-115. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0097>
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 6 (3), 343-364. <https://doi.org/10.3166/ds.6.343364>

- Joo, Y., Lim, K., y Kim, K. (2011). Online university students' satisfaction and persistence: Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. *Computers and Education*, 57(2), 1654-1664. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.008>
- Kobach, R., Zimmerman, B. y Bonner, S. (2000). *Des apprenants autonomes. Autoregulation des apprentissages*. Bruxelles, De Boeck.
- Long, H. (1989). *Self-directed learning: Emerging theory and practice*. Oklahoma Research.
- Mahle, M. (2011). Effects of interaction on student achievement and motivation in distance education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 12(3), 207-215.
- Malo, S., Maldonado, A., Gacel, J. y Marmolejo, F. (2020). Impacto del Covid-19 en la educación superior en México. *Revista de Educación Superior en América Latina. ESAL*, (8), 9-14. <https://doi.org/10.14482/esal.8.378.72>
- Marinoni, G., van't Land, H. y Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report. International Association of Universities. UNESCO House. https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Palos, C., Neri, G., Oros, M. y Ríos, V. (2021). Efectos sociales, económicos emocionales y de la salud ocasionados por la pandemia del Covid-19. Impactos en Instituciones de educación superior y en el proceso de enseñanza aprendizaje. Plaza y Valdés.
- Pedró, F. (2021). COVID19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, (36), 1-15. https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Rabossi, A., Fanelli, M. y Marquina, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad Argentina ante la Covid-19. *ESAL. Revista de educación superior en América Latina*, (8), 16. <https://doi.org/10.14482/esal.8.378.82>

- Ragnedda, M. y Ruiu, M. (2020). Digital capital: a bourdieusian perspective on the digital divide. *European Journal of Communication*, (35)4, 423-425. <https://doi.org/10.1108/9781839095504>
- Rashid, S., y Yadav, S. (2020). Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research. *Indian Journal of Human Development*, 14(2), 340-342. <https://doi.org/10.1177/097370302094670>
- Rauen, Ch., Reis, L., Spalding, M., Miranda, K., Bressane, A. y Castillo, M. (2020). Desafios e possibilidades para o ensino superior: uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(8), 1-23. <http://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5970>
- Rectoría Universidad Distrital (2020). Resolución 159 de 2020 de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas «Por la cual se reglamenta el plan de préstamo de equipos de computación y apoyo a la conectividad a los estudiantes de pregrado en virtud de las medidas de aislamiento preventivo obligatorio proferidas con ocasión de la pandemia originada por el COVID-19». https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/rec/res_2020159.pdf
- Sangrà, A. y González, S. (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- Schleicher, A. (2020). The impact of Covid-19 on education. Insights from education at a glance 2020. The Organization for Economic Cooperation and Development. <https://www.oecd.org/education/theimpactofcovid19oneducationinsightseducationataglance2020.pdf>
- Secretaría Distrital de Planeación (2018). Encuesta multipropósito 2017. Principales resultados Bogotá Región. Secretaría Distrital de Planeación. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/encuesta_multiproposito_2017_principales_resultados_bogota_region.pdf
- Secretaría Distrital de Planeación (2020). Proceso de revisión del Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C. Documento de diagnóstico, Tomo población. Bogotá, Secretaría Distrital de Planeación. http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/tomo_3_poblacion_pot_2020_version_2.pdf

- Strielkowski, W. (2020). COVID19 Pandemic and the Digital Revolution in Academia and Higher Education. Preprints 2020. <https://doi.org/10.20944/preprints202004.0290.v1>
- Terrazas, A., Velázquez, J. y Testón, N. (2022). El estrés académico y afectaciones emocionales en estudiantes de nivel superior. *Revista Innova Educación*, 4(2), 132-146. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.008>
- The Organization for Economic Cooperation and Development (2002). Perspectives des technologies de l'information: Les TIC et l'économie de l'information, OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/19991452>
- UNESCO-IESALC (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones. París, UNESCO. http://www.iesalc.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/04/COVID-19060420ES_2.pdf
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2018). Caracterización de la comunidad estudiantil de pregrado. Documento Final Oficina Asesora de Planeación y Control. <http://planeacion.udistrital.edu.co:8080/documents/280760/0/Caracterizacion+Comunidad+Estudiantil>

Citar artículo como:

Citar artículo como: Gómez-Navas, D., Garzón-Chiriví, O. y Molano-Camargo, F. (2023). Pandemia y educación superior. Impactos de las estrategias sincrónicas. *Educación y Ciudad*, (44), e2783. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2783>

Fecha de recepción: 18 de julio de 2022

Fecha de aprobación: 28 de noviembre de 2022.