



**Universidad Nacional de La Plata**

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

**Título:** El aprendizaje de los estudiantes en tiempos de pandemia y pospandemia. Virtualidad y presencialidad. Facultad de Psicología. UNLP

**Autora:** Stella Maris Doná

**Director:** Mg. Román Horacio Fornessi

**Año:** 2023

## ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN .....	4
CONTEXTUALIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA Y MODALIDAD DE TFI DEFINIDA	
Encuadre de la Materia .....	5
Contextualización y fundamentación del tema .....	6
Modalidad de TFI definida .....	12
CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE LA INDAGACIÓN .....	12
OBJETIVOS DE LA INDAGACIÓN	
Objetivo general .....	13
Objetivos específicos .....	14
INDAGACIONES DE ANTECEDENTES PREEXISTENTES .....	14
PERSPECTIVAS TEÓRICAS	
La concepción de enseñanza-aprendizaje .....	15
La didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales a distancia .....	18
El Oficio de ser estudiante, Filiación universitaria y Trayectoria educativa .....	19
Particularidades del perfil de los estudiantes cursantes en 2021 y 2022.....	22
DISEÑO METODOLÓGICO	
Caracterización del tipo de estudio .....	23
Diseño muestral y Población en estudio .....	24
Conformación de la muestra .....	25
Variables relevadas .....	26
Instrumento para la recolección de los datos .....	27
Procesamiento de los datos .....	28
SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	
Cohorte 2021 .....	28
Cohorte 2022 .....	35

	Pág.
Comparaciones entre las Cohortes 2021 y 2022 .....	42
REFLEXIONES FINALES .....	46
BIBLIOGRAFÍA .....	49
ANEXO .....	54

## TÍTULO

El aprendizaje de los estudiantes en tiempos de pandemia y pospandemia. Virtualidad y presencialidad. Facultad de Psicología. UNLP

## RESUMEN

Durante los años 2020-2021, la pandemia por la enfermedad de coronavirus (COVID-19) produjo modificaciones impactantes en el sistema educativo obligando a estudiantes y docentes a mudar readecuar sus prácticas a un formato obligado de educación a distancia, determinado por las posibilidades tecnológicas. Los estudiantes que culminaron su educación secundaria en el año 2019 e ingresaron a la Facultad en el 2020, vivieron la inédita experiencia de la virtualización de su proceso de enseñanza-aprendizaje. La pregunta es cómo se caracteriza el aprendizaje de esos estudiantes durante el tiempo de la virtualidad de pandemia y de la presencialidad en pospandemia.

Se busca realizar un aporte a la comprensión de dichas particularidades y su posible impacto sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de estos estudiantes.

El estudio se centra en los estudiantes de la materia Estadística Aplicada a la Psicología, de la carrera de Psicología, de la UNLP, cursantes en 2021 y en 2022.

La modalidad elegida para realizar este TFI es una indagación exploratoria mediante una metodología con diseño cuantitativa que pueda caracterizar a los estudiantes y sus aprendizajes, realizados en la modalidad virtual y, posteriormente, en la presencialidad.

Cada uno de esos estudiantes de las cohortes<sup>1</sup> constituye una unidad de análisis del problema planteado. Se buscó realizar un acercamiento empírico mediante la estrategia de recolección de datos a través de una encuesta. La información recolectada permitió realizar una mejor comprensión sobre el tema. Cada modalidad de cursada, virtual o presencial, tiene sus particularidades y características. Ambos grupos son diferentes en tanto la modalidad de cursada

---

<sup>1</sup> Cohorte: grupo de individuos que comparten una característica común, es este caso, el año de cursada de la materia EAPsic.

pero no se han podido establecer pruebas empíricas de diferencias en el modo de adquirir conocimientos. Lo distintivo y la singular diferencia entre esos dos escenarios observados está en la dimensión vincular de ambos tipos de cursada; hay una diferencia marcada entre las cohortes y se aloja en la dimensión relacional siendo este plano uno de los pilares de la enseñanza y de la permanencia de estudiantes en la Universidad. La corroboración de que los vínculos interpersonales presenciales impregnan la experiencia estudiantil positivamente y resultan ser irremplazables, insustituibles, es el aporte de este estudio para los abordajes pedagógicos del cuerpo docente de la cátedra.

## **CONTEXTUALIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA Y MODALIDAD DE TFI DEFINIDA**

### **Encuadre de la Materia**

La materia Estadística Aplicada a la Psicología (EAPsic) se dicta a estudiantes de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Psicología, de la carrera de Psicología, de la UNLP, ubicándose en el 2° año del actual Plan de Estudios (2012)<sup>2</sup> y correspondiendo al trayecto de formación metodológica.

Se caracteriza por ser una cátedra numerosa y la materia se dicta de manera cuatrimestral, dos veces al año; se inscriben no menos de 1400 estudiantes al año, distribuidas/os en 16 comisiones de Trabajos Prácticos (TP). La única condición para cursar la materia es ser, mínimamente, ingresante a la carrera del año anterior al que se dicta. Se cursan los TP y, una vez aprobados, el estudiante deberá rendir el examen final de contenidos fundamentalmente teóricos.

Se trata de la materia que inicia el bloque metodológico y encuentra a los estudiantes sin conocimientos previos sobre el tema y con cierta reticencia inicial respecto de los contenidos programáticos por relacionarlos sólo con matemáticas.

Al momento de iniciar la cursada, los alumnos han realizado un recorrido mínimo de un año de vida universitaria y, según el Plan de Estudio, han tenido la oportunidad de cursar las seis materias del 1er. año de la Carrera.

---

<sup>2</sup> Carrera acreditada por la CONEAU por Resolución N°1101/13 y aprobada mediante Resolución del Ministerio de Educación de la Nación Argentina N°1780/15.

### **Contextualización y fundamentación del tema**

El 20 de marzo de 2020<sup>3</sup>, se declaró en nuestro país, el denominado Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) como consecuencia de la pandemia por coronavirus (COVID-19), una enfermedad infecciosa provocada por el virus SARS-CoV-2. Lo impensado ocurrió. Todo se paralizó.

Si bien la educación a distancia existe desde hace varias décadas, y cuenta con docentes preparados para esa modalidad y un colectivo de estudiantes que realizaba de manera habitual cursos de manera virtual, las extraordinarias medidas de cierre de los edificios universitarios mudaron a todo el estudiantado y a todos los docentes a aprender y a enseñar en la universidad de una manera no presencial. La educación virtual ya no se trató de una elección sino del único camino para enseñar y aprender. Para ello, se dictaron reglamentaciones ad hoc que habilitaron al excepcional rediseño de estrategias pedagógicas para garantizaran la continuidad educativa<sup>4</sup>.

Las palabras de Mariana Maggio, escritas dos años antes de la pandemia: “hay que inventar la clase” (Maggio, 2018; p. 28) ya alertaban sobre la provisionalidad del conocimiento y la necesidad de buscar modelos creativos de transmisión del conocimiento, realizando una *inmersión* cultural en la época, que rompa con la manera tradicional de entender el tiempo y el espacio del aula, incorporando los recursos tecnológicos y herramientas que hagan a los alumnos partícipes de la construcción de saberes profesionales (Maggio, 2018).

Recién en agosto de ese año, el ASPO se morigeró a DISPO, Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio<sup>5</sup> pero las Universidades permanecieron sin clases presenciales. En febrero de 2022 la Universidad Nacional de La Plata retoma la concurrencia a las aulas físicas.

El retorno encuentra algo inédito, la particularidad de que la cohorte 2021 está conformada por todos alumnos que realizaron su ingreso y la cursada de su primer año de educación universitaria, en la modalidad virtual. A ello se le agregó el hecho de que la gran mayoría realizó su último año de educación

---

<sup>3</sup> Decreto Presidencial N°297/20, República Argentina.

<sup>4</sup> Resolución N°667/20, del Rector de la Universidad Nacional de La Plata.

<sup>5</sup> Decreto Presidencial N°641/20, República Argentina.

secundaria en 2020 -el año inmediatamente anterior- en igualdad de condiciones. Por lo tanto, se trata de un conjunto de estudiantes que posee una singularidad en lo que respecta al inicio de su trayectoria educativa en el nivel superior, y eso lo distingue del resto de la población estudiantil.

Lo ingresantes 2020 pudieron realizar su Curso de Ingreso a la Carrera, de manera presencial, en contacto físico con docentes y compañeros. Además, la culminación de su educación media fue de manera presencial. Lo mismo ocurrió con los ingresantes 2019 o de años anteriores, quienes además contaban con el paso por las aulas de la Facultad por un tiempo más prolongado.

Los ingresantes en 2020, cursan la materia Estadística Aplicada a la Psicología en 2021.

La cohorte de ingresantes 2021, resulta ser históricamente atípica. Para ellos, lo novedoso fue la presencialidad, concurrir a la Facultad, hablar con compañeros de manera directa, verse de cuerpo entero, dialogar, sentarse en un banco de un aula, ver entrar a un profesor por una puerta y escuchar una clase con coordenadas espacio-temporales nuevas. Lo que para otros alumnos fue volver a lo habitual y conocido, para ellos fue lo nuevo y nunca experimentado.

Los ingresantes en 2021, cursan la materia Estadística Aplicada a la Psicología en 2022.

La ASPO sorprendió y cada equipo docente, de cada cátedra, de cada Facultad debieron redefinir la modalidad del dictado de clases y revisar la extensión y formatos de los materiales de cursada para adaptarse al único y obligado formato para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje: la virtualidad. A partir de marzo de 2020 todo se haría de manera remota, mediatizado por herramientas tecnológicas, dependientes de internet. ¿En qué medida los profesores posibilitados de garantizar la enseñanza? ¿Nos preguntamos si los estudiantes estaban en condiciones de construir aprendizajes?

La obligatoriedad de enseñar a través de una modalidad virtual sorprende a muchos docentes que, lejos de comprender las diferencias enormes del contexto educativo, inicialmente intentaron replicar prácticas que no se ajustaban al nuevo formato, perjudicando el aprendizaje de los estudiantes.

La diferencia generacional entre estudiantes y docentes siempre existió; eso no es nuevo. Es valioso que cada sector aporte lo propio. Por un lado, la experiencia de los alumnos en el manejo de tecnologías digitales con las que se sienten muy cómodos y habituados; por otra parte, los docentes poseen un saber específico y un bagaje de experiencia profesional único, del que no disponen los estudiantes.

Frente a esto, la pedagoga argentina Silvina Casablancas, (2013) propone introducir el concepto de *transeúntes digitales* como la alternativa que evite el estancamiento docente en una posición de un inmigrante que no logra integrarse al siempre pujante y dinámico campo educativo.

Para que la acción educativa tenga lugar, las tecnologías de comunicación y de información (TIC) deben reconvertirse en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC). Lejos de ser lineal, esta transformación requiere el contexto en que se desarrollan, los destinatarios, los saberes en juego, las prácticas establecidas, el concepto de enseñanza y de aprendizaje, entre otros elementos.

Uno de los problemas observados en el campo educativo es que los docentes rechazan la incorporación de estas experiencias innovadoras, por no reconocer en ellas las formas de lo tradicional y conocido, y no aceptar la propia limitación para reconvertir las TIC en TAC. La ignorancia o indiferencia no debían ser una alternativa. Las nuevas configuraciones del conocimiento exigían aceptar lo obvio y hubiesen debido contar con estudiantes que dispongan de los elementales recursos materiales, y docentes con las habilidades cognitivas básicas que demandaba el nuevo escenario educativa para desplegarse en clave digital (Sancho Gil, 2008).

El punto central sigue siendo el docente y la propuesta de enseñanza, más que el alumno y las dificultades en torno al aprendizaje. La propuesta docente gira siempre en torno a tres ejes fundamentales: el análisis de los materiales didácticos, la comunicación a través de las acciones tutoriales de acompañamiento y seguimiento, y las propuestas didáctico-pedagógicas de los profesores para su asignatura (Litwin, 2000).

La educación bajo la modalidad a distancia ofreció a las cátedras universitarias el mostrar cómo las tecnologías digitales pudieron tender puentes en la enseñanza y el aprendizaje, y visibilizar su complejidad (Maggio, Martín &



Zangara, 2021).

Si bien corresponde a otra Unidad Académica de nuestra UNLP, es ampliatorio considerar el trabajo realizado en agosto de 2020 por la Dirección de Análisis Estadístico y Trayectorias Estudiantiles, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), al publicar los primeros resultados del Programa de Evaluación Pedagógica (PEP, 2020). Según este trabajo, el 9% de los alumnos sólo disponía de un celular para acceder a las clases. El 10% no tenía acceso a banda ancha y el 57% tenía problemas de conectividad a la red de internet. No se disponía de un espacio adecuado para participar de las clases sincrónicas o para estudiar, toda vez que los miembros de una misma familia debían permanecer dentro del mismo hogar, todo el día, todos los días. Por otra parte, en relación al COVID; 1 de cada 10 estudiantes pertenecía a algún grupo de riesgo y muchos se enfermaron durante el tiempo de aislamiento. La mayoría de los alumnos inició las cursadas a las que se habían inscriptos, pero algunos abandonaron. Las razones principales fueron los problemas para adaptarse a la modalidad virtual: dificultad para comprender el funcionamiento del Campus, la heterogeneidad de las Cátedras para establecer pautas de cursada, falta de acompañamiento de los docentes, variedad de formatos para la entrega de trabajos requeridos, inclusive dentro de una misma cátedra, todo quedaba librado al parecer del docente a cargo del curso.

La posibilidad de aprendizaje de los estudiantes estuvo atada a la disponibilidad de algún dispositivo tecnológico como una computadora o celular; y -al menos inicialmente- a la capacidad de cada docente de utilizar las plataformas y programas virtuales en pos de favorecer de la enseñanza y no limitarse a replicar una cursada presencial en un formato a distancia. No todos lo entendieron y los estudiantes se vieron perjudicados por ello.

En medio de este contexto, la asignatura Estadística Aplicada a la Psicología, una materia del 2do año del Plan de Estudios<sup>6</sup>, tiene en el 2022 la mayor parte de los inscriptos para cursarla, ingresantes 2021, los estudiantes que iniciaron su formación de grado en pandemia y de manera virtual.

Lamentablemente, se ha advertido cómo, desde quienes trabajan en la cátedra,

---

<sup>6</sup> En la actualidad la carrera de Licenciatura en Psicología cuenta con un plan de estudios vigente desde el año 1984 (Resolución N° 123/06 del Ministerio de Educación de la Nación), al que se han introducido modificaciones que entraron en vigencia en el año 2012 tal como la obligatoriedad de realizar un Trabajo Práctico Integrador (TIF) como condición para obtener el título de grado.

el inicio de la cursada presencial en 2022 repitió la propuesta de planificación de temas y modalidades de dictado de clases de trabajos prácticos, de manera casi idénticas a la propuesta pedagógica de pre-pandemia. Más allá de la capitalización de producciones escritas y visuales realizadas durante la pandemia y agregadas al aula virtual, es como si los dos años de educación a distancia no hubiesen existido, como si nada hubiese ocurrido. ¿Por qué se considera que todo es igual? Pareciera que hay una necesidad imperiosa de negar el tiempo de pandemia y retrotraerse al año 2019 reafirmando que se *vuelve a la normalidad*, La repetición no produce cambios, no posibilita espacios creativos ni el desarrollo de preguntas.

En este marco, la pregunta de indagación se centra en el punto de vista del estudiante universitario ingresado a la carrera de Psicología en el año 2020; busca conocer cómo estos alumnos que sólo conocieron la modalidad virtual, aprendieron.

Es mi preocupación e interés personal como docente, tratar de saber quiénes son estos estudiantes que experimentan la vida universitaria en un formato nuevo, cómo aprenden los contenidos disciplinares, cómo se apropian de una identidad institucional, qué rol juegan los pares y cuál los profesores en todo ese progresivo devenir.

Se sostiene que la planificación de las clases y los modos en que esta se da, deben revisarse para poder lograr aprendizajes que sean más profundos, significativos y que permitan mayores niveles de autonomía, como lo exige la construcción del oficio de estudiante, de aprender dentro de complejos procesos de socialización durante su itinerario universitario. No hay posibilidad de aportar una innovación educativa sustentable en este tema, si antes no se conoce cómo los estudiantes se constituyen en estudiantes (Perrenoud, 2006).

Es cierto que el proceso de enseñanza que lleva adelante un equipo decente organiza la relación con los aprendizajes de los estudiantes en función de un contenido curricular orientado hacia la formación de la profesión. Entonces, investigar cómo un estudiante construye su *oficio*, cómo conoce, cómo construye sus hábitos de estudio, de trabajo, sentido crítico, es un deber ineludible para dirigir a buen puerto esa adquisición de aptitudes y actitudes profesionales (Lucarelli, 2000).

Esta posición es un modo de entender el mundo universitario que arrasa con la

singularidad de estos estudiantes que no están siendo tenidos en cuenta en las particulares vicisitudes de su trayectoria educativa: modos, prácticas y ritmos de estudio, posibilidades materiales de acceso a los materiales y a la tecnología, apropiación simbólica de los contenidos, consecuencias psicosociales por el aislamiento, característica del contacto interpersonal y relaciones vinculares con pares, docentes y la institución universitaria, concepción imaginario de su profesión futura, forma de culturales que los atraviesan.

Reiteradamente se ha puesto el énfasis en la necesidad de reconsiderar de manera permanente cuáles son los procesos y estrategias a través de los cuales llegan los estudiantes a sus aprendizajes. Las *buenas prácticas* docentes demandan que las actuaciones didácticas deben acomodarse a las particulares condiciones en las que se producen, en un aquí y ahora que las contextúa socio-históricamente. Las buenas prácticas educativas no son universales, se encuentran determinadas por las mismas condiciones en las que se aplican (Zabalza, 2012).

El buen proceso de aprendizaje de los alumnos requiere de una enseñanza docente que responda con eficacia a las necesidades del contexto educativo en el que se despliega. Por lo tanto, atender a las particularidades del modo en que aprendieron los estudiantes ingresantes 2020 o anterior durante el período de educación virtual y cómo aprenden actualmente, sin ignorar ni dejar librado al parecer intuitivo ese conocimiento, resulta necesario para que las prácticas de la enseñanza en la educación superior no se autonomicen y se desentiendan del proceso de construcción de conocimientos, en los estudiantes a los que aquellas se dirigen.

El acto didáctico es la actuación del docente para facilitar los aprendizajes en los estudiantes. En dicho acto, la Didáctica y la Pedagogía están imbricadas puesto que mientras ésta se pregunta para qué educamos, la Didáctica analiza cuál será la mejor manera de hacerlo. Es necesario saber cómo se aprende para saber cómo enseñar.

El desconocimiento docente puede llevar al reduccionismo de creer que el saber científico o técnico puede prescindir del hacer didáctico. Enseñar es un acto social, histórico y cultural enlazo a otro, el estudiante, que le otorga sentido a las prácticas educativas (Díaz Barriga, 1995) y debe considerar un

elemento determinante en el proceso de aprendizaje que es la afiliación académico-institucional de los estudiantes (Coulon, 2005).

Por lo tanto, el estudio descriptivo de los modos de aprendizaje de la cohorte 2021 de estudiantes resulta relevante pues permitirá realizar un aporte a esclarecer si requieren ser adecuadas las actuales *configuraciones didácticas*, es decir, las maneras particulares que los docentes despliegan el saber para permitir procesos favorecedores de construcción del conocimiento en los estudiantes (Litwin, 1997).

La experiencia de la educación en tiempos de pandemia hizo evidente las formulaciones que interpelaban la educación universitaria tal como la conocíamos hasta antes del 2020, y nos hace comprender que la mediación tecnológica ofrece nuevas perspectivas para pensar la enseñanza de los próximos años, rompiendo con un paradigma de organización rígida y repetitiva de los tiempos, materiales y contenidos de clase (Lion, Schpette & Weber, 2021).

### **Modalidad de TFI definida**

El presente TFI se propone desarrollar una indagación exploratoria mediante una metodología cuantitativa que pueda caracterizar el aprendizaje realizado en la modalidad virtual y, posteriormente (cohortes 2021 y 2022, respectivamente), de los estudiantes de la materia Estadística Aplicada a la Psicología, de la carrera de Psicología, de la UNLP.

Dada la extraña situación de que un virus afectó la vida de la humanidad a nivel mundial, este trabajo intenta ser un acercamiento a la particular realidad de cómo marcó el trayecto de estudio superior, de los estudiantes de la UNLP, que cursan en la Facultad de Psicología, la materia Estadística Aplicada a la Psicología y poder producir un saber sobre el tema que nos ayude a comprender cómo los estudiantes vivieron ese tiempo en relación al conocimiento académico.

### **CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE LA INDAGACIÓN**

Se busca producir un saber que responda a las siguientes preguntas de interés:

¿Cómo construye el conocimiento un estudiante, en la modalidad virtual? Esa construcción, ¿es diferente en la modalidad presencial? ¿Cuáles son las diferencias? ¿Qué caracteriza la presencialidad? ¿Qué es lo específico de la virtualidad?

La brecha tecnológica, ¿aumentó la desigualdad educativa? En tal caso, ¿qué consecuencias tiene a corto y a largo plazo, la brecha digital?

Durante el período de educación bajo una modalidad de virtualización forzada, ¿cómo se construyó la relación de los estudiantes con los docentes? ¿Cómo estableció el vínculo con los pares? ¿De qué manera estos estudiantes se aproximaron a los materiales de estudio? ¿Qué condiciones favorecieron el aprendizaje en pandemia? ¿Alguna lo obstruyó? ¿De qué variables o aspectos dependió poder estudiar, poder aprender?

Dado que en 2022 se inicia un período de presencialidad, ¿cómo vivieron la experiencia de estar en un aula física, con pares y docentes? Las estrategias didácticas de los docentes, ¿fueron recibidas como TAC ó simplemente como TIC?

Comparativamente, ¿qué barreras afectaron y/o afectan el aprendizaje? ¿Cuáles las favorecieron o favorecen? ¿Qué aspectos de la virtualidad deberían permanecer? ¿Cuáles son valorables de la presencialidad?

Si bien se han realizado indagaciones varias sobre las consecuencias y los cambios que provocó la pandemia en la educación (Parker Gumicio y López Segrera, 2020), el interés se centra en describir los procesos de aprendizaje de los que iniciaron su formación de grado universitaria como estudiantes virtuales, y que luego tuvieron el impacto de la presencialidad.

## **OBJETIVOS DE LA INDAGACIÓN**

### **Objetivo general**

Caracterizar las experiencias educativas de los estudiantes que cursaron la materia Estadística Aplicada a la Psicología<sup>7</sup> durante el curso 2021 en la modalidad virtual y el curso 2022 en la modalidad presencial.

---

<sup>7</sup> La asignatura corresponde al Plan de Estudios vigente, de la carrera de Lic. y Prof. en Psicología, de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de La Plata.

### **Objetivos específicos**

- Relevar los datos que permitan conocer la modalidad de construcción del conocimiento y la dimensión de las configuraciones vinculares durante el período 2021 de restricción de actividades educativas presenciales.
- Conocer las formas en que los estudiantes organizaron sus aprendizajes y se vincularon en la presencialidad del curso 2022.
- Identificar similitudes y diferencias entre ambos trayectos educativos.
- Analizar las singularidades de ambos momentos –educación a distancia y presencial- del desarrollo de la trayectoria educativa de los estudiantes.

### **INDAGACIONES DE ANTECEDENTES PREEXISTENTES**

Miguel Román (2020), ha realizado un análisis del sentir, los obstáculos y retos que ha producido el ajuste de clases presenciales a virtuales, en estudiantes y docentes de educación superior. Remarca que, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se pudiera llevar adelante en tiempo de pandemia, se debían disponer de habilidades necesarias y suficientes para que se produzca. Las competencias principales son la capacidad de adaptarse al cambio, el manejo de tecnologías, la organización y el autoaprendizaje, la autonomía. En igual medida, se han desplegado capacidades para el trabajo colaborativo y el manejo más óptimo del tiempo.

Por parte de los estudiantes, la principal dificultad expresada está en torno a la comprensión lectora y al desajuste de los programas curriculares respecto de los avances digitales.

Imanol Ordorika (2020) remarca que el confinamiento forzoso de la pandemia ha planteado retos pedagógico-didácticos por la premura de su organización que han aumentado la exclusión y marginación de muchos estudiantes. Las condiciones materiales necesarias para emprender el desafío de estudiar con modalidad virtual, no siempre se pudieron garantizar, aumentando la desigualdad de acceso y permanencia en el sistema educativo.

Morán, Álvarez y Manolakis (2021), indagan las experiencias vividas por los estudiantes durante la virtualización. Los resultados muestran la necesidad de recoger la experiencia vivida y transformar los escenarios educativos con propuestas que incorporen la riqueza y diversidad en la que se produce la

enseñanza y el aprendizaje.

Las autoras refieren que otro de los obstáculos con los que se encontraron los estudiantes en el proceso de aprendizaje fueron las situaciones en las cuales los docentes compartían materiales, pero no los acompañaban con espacios sincrónicos para debatir sobre los mismos.

Inés Dussel (2021) llama la atención sobre la resignificación de la presencialidad, surgida bajo a la luz de la experiencia de estudio en virtualidad. La Universidad de la pospandemia debería destacar y potenciar los contactos y maneras de estar juntos pese a la distancia; y la posibilidad de construir algunas sincronías en el marco de entornos heterogéneos y desiguales.

Paula Pierella y Ana Borgobello (2021) realizan un estudio cuantitativo y cualitativo sobre las experiencias de estudiantes universitarios en pandemia y su tránsito a la pospandemia. Señalan que el cambio forzado del escenario de la educación, las desigualdades en torno al acceso a internet y disponibilidad de artefactos por parte de los estudiantes, y la insuficiente formación pedagógica de los docentes para hacer frente al nuevo contexto, son algunos aspectos que incidieron en la dimensión del conocimiento. Las autoras afirman que deberán investigarse las tensiones, dificultades y potencialidades entre las experiencias educativas en tiempos de pandemia y las aulas previas a esta crisis, tanto como posteriores.

## **PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

### **La concepción de enseñanza-aprendizaje**

Las concepciones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje son numerosas y sus variantes responden a las diversas funciones que se ha atribuido a la educación en distintos momentos históricos y en distintos lugares del mundo. La escuela tradicional de comienzos del siglo XX, nos muestra a un maestro en lugar de poder frente a un conjunto de alumnos en un rol de recepción pasiva de contenidos seleccionados con intenciones normalizadoras (Puiggrós y Marengo, 2013). Gradualmente surgieron alternativas que buscaron centrarse en la actividad del alumno y en el maestro más bien como facilitador de experiencias de descubrimiento. Estas alternativas, sin embargo,

permanecieron aisladas, aunque enriquecieron notablemente la reflexión pedagógica, alejándose de la consideración de la enseñanza como mera técnica. En el contexto latinoamericano, Freire (1999) puso en primer plano la naturaleza dialógica, bidireccional de la educación, al afirmar que el docente al enseñar aprende y que el alumno al aprender enseña. Esta variedad de enfoques se nutre, además, de manera creciente, de consideraciones sobre los contextos locales, históricos, políticos, económicos y sociales en los que la educación tiene lugar.

Como marco general, acordamos con la idea de educación como “producción constante, asociada al hecho social, históricamente situada y en la que intervienen muy diferentes tipos de sujetos” (Puiggrós y Marengo, 2013). Además, entendemos al vínculo educativo como aquel en el que el sujeto y el agente de la educación no mantienen una relación directa sino mediada por el contenido de la educación y por la cultura (Nuñez, 2003). Pensarlo de esta manera permite recordar que no se trata de un interés intersubjetivo de uno en otro, enfocado puramente en la transmisión, lo cual invalidaría la relación educativa. En cambio, se trata de un trabajo sobre el contenido que, por medio de adecuaciones y gradaciones, alienta su apropiación. En este sentido, recuperamos también los aportes de Nicastro y Greco (2009), quienes recuerdan que debemos reconocer la presencia de un ingrediente de igualdad entre alumno y docente en tanto seres de palabra, lo cual permite evitar que el acto educativo sea una pura imposición, pero también de diferencia, en tanto es necesaria la existencia de lugares diferenciados para que el acto educativo no pierda potencia.

La consideración de estos puntos con respecto a la educación superior, tiene la particularidad de que se entiende el acceso a este nivel educativo como un derecho, y no ya como una obligación. La Conferencia de Cartagena (UNESCO, 2008) la define como un derecho humano y un bien público social. Como tal, debe ser garantizado y protegido por el Estado, ya que alcanza a todas las personas, razón por la cual esta condición conduce directamente a la consideración de las condiciones de ingreso, permanencia y egreso. Pero garantizar el derecho a la Universidad no se agota en el acceso irrestricto, sino que también deben considerarse las condiciones de dicha formación:



cuestiones como la organización curricular y las propuestas de enseñanza para poder asegurar, además, una formación de calidad.

La enseñanza no es una mera transferencia de conocimientos, sino que enseñar es crear las condiciones de posibilidad para su propia producción y construcción (Freire, 1975).

La teoría emancipadora atiende a la dimensión social de la práctica educativa y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se opone a una postura reproductiva mecánica y de control de la práctica docente.

Respecto de la noción de aprendizaje, Pozo y Scheuer (2000) proponen tres tipos de concepciones: el directo, el interpretativo y el constructivo.

El tipo de aprendizaje directo considera que existe una correspondencia directa entre las condiciones de la enseñanza y el resultado de lo aprendido; parte del supuesto de que el conocimiento es un reflejo de la realidad, una réplica simple. Para esta posición, el aprendizaje es un hecho y no un proceso; el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de determinantes externos (capacidad intelectual, edad, salud, ambiente, etc.) que son los factores que definen las diferencias intersubjetivas en dicho proceso.

Por el contrario, el tipo de aprendizaje interpretativo subraya la implicación personal del alumno como aprendiz, a lo largo del proceso de enseñanza, fundamental para el logro de objetivos, mediatizando la relación entre condiciones de aprendizaje y resultados esperados. Esta visión supone un estudiante activo y un docente que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje constructivo asume como esencial los procesos continuos, relacionales y constructivos entre sujeto-objeto, atribuyendo a estos procesos un rol de mediación en la reelaboración y transformación de lo aprendido. En tal sentido, las estrategias de aprendizaje son el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que realiza el estudiante-aprendiz para alcanzar con éxito un objetivo de aprendizaje propuesto, en un contexto social determinado (Gargallo, 2006).

Zabalza (2001) afirma que es necesario tomar en consideración tres tipos de factores que afectan al aprendizaje: cognitivo, social e institucional. El aprendizaje debe ser una reconstrucción de lo aprendido. Es cierto que el aprendizaje está condicionado por capacidades que posee el alumno, estas

habilidades pueden ser desarrolladas gracias a las oportunidades brindadas por el docente y la institución para el aprendizaje. La práctica es otro factor que incide sobre los aprendizajes haciendo que la teoría se amalgame de una manera integral.

Para Cullen (1997), “una *educación de calidad* es la que satisface las necesidades básicas de aprendizaje, determinadas social e históricamente” (p. 170). A los criterios para él básicos de relevancia (ligada a las necesidades sociales), pertinencia (coherencia entre objetivos y situaciones de aprendizaje, a su vez adecuada a los niveles evolutivos y culturales de los sujetos) y eficiencia (óptimo empleo de los recursos), agrega el criterio de equidad, relacionada con la justa distribución de oportunidades educativas. Para este autor, la calidad de la educación “se juega en las condiciones que median entre la enseñanza y el aprendizaje” (p.174). Las mencionadas necesidades básicas de aprendizaje surgen de la demanda social: es el “contenido básico del aprendizaje (...) que necesitan los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar plenamente sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y seguir aprendiendo” (UNESCO, 1990, p.12). Si bien esto se aplica a la educación básica, la concepción de Cullen apoyada en este concepto puede ampliarse teniendo en cuenta la concatenación de derechos que supone la posibilidad de acceso a la Educación Superior.

### **La didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales a distancia**

La Didáctica actual es ese campo de conocimientos, investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y del aprendizaje (Zabalza, 1989).

El autor define cuatro ejes de construcción de la Didáctica: el marco epistemológico o pedagógico como espacio disciplinar e interdisciplinar con características propias; el marco contextual, con un espacio operativo próximo a escolar y la comunidad o espacio operativo ampliado; el marco curricular, con la intención profesionalizadora del marco curricular en el que se incluye al profesor, y el marco pragmático, en donde el alumno es el beneficiario directo y

más significativo de la acción didáctica.

La cultura está atravesada por los desarrollos culturales. Es insensato pensar que los actuales modos de enseñar y de aprender podrían mantenerse fuera de estas nuevas configuraciones.

“Enseñar a trabajar con tecnologías como instrumentos de la cultura implica mediatizarlas, al tiempo que configurar particulares relaciones con los entornos físicos y sociales” (Llittwin, 2005, p 23).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son una parte de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC). Las TAC tratan de orientar las TIC hacia unos usos más formativos, con el objetivo de aprender mejor. No se trata únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Se trata de hacer hincapié en los usos de la tecnología, en conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia (Lozano, 2011).

La Didáctica en entornos virtuales subraya la necesidad de adquirir competencias específicas, de efectuar un ajuste curricular, adecuar los recursos pedagógicos, y la garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a los artefactos que hacen posible la educación en contextos no presenciales tanto como a las habilidades y destrezas propias de su dominio (Pérez Gómez, 2012).

En lo que respecta a los alumnos, muchos autores coinciden en observar que la autogestión del estudiante virtual debe ser superior a la del estudiante presencial por lo que resulta importante determinar de qué manera la afiliación en entornos virtuales difiere de la afiliación en entornos presenciales y cuáles son esas diferencias (Chechele, Luro, Pintos Andrade, 2018).

En igual sentido, el ejercicio de la profesión docente en el ámbito universitario requiere de un alto grado de formación académica en el campo disciplinar, pero dicha formación debe ir acompañada de conocimientos específicos sobre la práctica de la enseñanza de dicha disciplina para poder dar respuesta adecuada a las nuevas problemáticas que afectan al aula universitaria (Lucarelli, 2000).

### **El Oficio de ser estudiante, Filiación universitaria y Trayectoria educativa**

La realidad social es cambiante, interpretable y pasible de ser transformada.

Analizar el campo educativo es comprender los procesos que constituyen ese espacio particular, en el marco de la realidad social en la que está inmersa. La realidad es siempre contextualizada (Bracchi, 2016).

El ingreso y la permanencia de los estudiantes en una carrera universitaria implican cambios a nivel institucional y curricular, que chocan y entran en crisis con los esquemas de valores, de acción, de percepción que comportan, sobre todo en el primer año. Este *habitus* -tal como lo define Bourdieu-, atraviesa la toma de decisiones que realiza cada estudiante a lo largo de su historia educativa, definiendo, a su vez, el particular perfil del oficio de estudiante universitario.

El *habitus* es un sistema de disposiciones socioculturales, que conforma una estructura en la que se integran todas las experiencias subjetivas del sujeto en sociedad; funciona como una matriz que busca reproducirse en las prácticas, mantenerse (Bourdieu, 1991).

Pero justamente, el juego social en el que está inmerso el *habitus*, lo vuelve dinámico y cambiante. Es por eso que, al pensar en la historicidad del estudiante universitario, adoptamos la perspectiva de “trayectoria educativa”, pues permite reconocer, a lo largo del tiempo, todos los espacios formativos de los alumnos que van definiendo sus biografías educativas. Hace referencia al conjunto de los condicionantes que atraviesan al sujeto en su paso por las instituciones educativas y lo van definiendo en el oficio de ser alumno: saberes, experiencias, reflexiones, vínculos, a lo largo de un proceso situado en tiempo y espacio (Bracchi y Gabbai, 2009).

Toda trayectoria es compleja, no siempre continua y contiene muchos tramos invisibles. Se compone de tres ejes: las oportunidades del mundo y la posibilidad del acceso a los bienes, las capacidades de los sujetos y el tiempo, como una variable que atraviesa y define la relación entre el pasado-presente y una proyección al futuro. Una trayectoria educativa enlaza la biografía del estudiante con las condiciones institucionales; se trata de una mirada que da vida al dato estadístico del rendimiento educativo, que supera la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo. Las trayectorias educativas “son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (Terigi, 2014).

En tanto la categoría de análisis, “oficio de estudiante” se refiere a los modos

por los cuales se va aprendiendo a ser estudiante universitario. Se trata de la comprensión del interjuego sujeto-institución. Cada estudiante construye a lo largo de su trayectoria académica y de manera personal, ese oficio. Se trata de estrategias, resistencias, tensiones, formas de relacionarse con el saber, modos de sociabilidad, intercambios, participación estudiantil, percepción de la mirada del docente, el acompañamiento institucional durante su período de formación, procesos filiatorios (Perrenoud, 2006).

Durante el tránsito por la educación superior, el alumno adquiere la experiencia que le permite acceder a un nuevo estatus social que imbrica las capacidades personales, las trayectorias educativas anteriores, y los mecanismos de anclaje que la Universidad es capaz de brindar (Coulon, 2005).

La entrada a la Educación Superior no es mecánica, es un tránsito de un modo de ver y vivenciar el mundo, a otro diferente. La primera fase de este pasaje es aprender el oficio de estudiante. Se inicia con una etapa de alienación, la inmersión en un espacio desconocido, inédito respecto a lo vivido hasta el momento. La adaptación es progresiva y habilita a un segundo tiempo, el de los aprendizajes, al de un aprendiz. Coulon (1995) sostiene que sólo entonces puede abrirse pase la constitución del sentimiento de filiación universitaria.

Este proceso de afiliación es doble. Por un lado, institucional, es decir, el novato debe aprehender las pautas de funcionamiento de la universidad, sus principios rectores, los modos de organización y de comunicación.

Por otro lado, es una afiliación intelectual, un recorrido a través del cual se incorporan nuevos lenguajes, categorizaciones, modos de pensar y razonar (Coulon, 1995).

La afiliación institucional y la afiliación intelectual no necesariamente coinciden en el tiempo. Ello puede explicar uno de los problemas a los que se enfrentan los alumnos de los primeros años de cada carrera universitaria (Lucarelli, 2000).

Ambas son dos dimensiones del proceso de construir el oficio de ser estudiante. Se realiza de manera progresiva e individual, en el contexto de una institución universitaria atravesada por tensiones y demandas que exigen un fuerte acompañamiento principalmente, de los docentes de las cátedras con los que cada estudiante se encuentra (Bracchi, 2016).

Como se señaló, la asignatura EAPsic corresponde al tramo inicial del plan de

estudio de la carrera, etapa crucial para todo estudiante por un momento de transición hacia una mayor autonomía, influenciado directamente por su condición afectiva vinculada a su familia y amigos, las experiencias educativas previas a la universitaria y la superior misma, las particularidades disciplinares de la carrera, las condiciones de inclusión en un espacio de aprendizaje nuevo y el contexto socio-económico más general que incluye a todo estudiante (Pierella, 2014).

Si bien no hay una experiencia educativa homogénea, hay un modo de enseñar y de aprender que se enmarca en un tiempo socio-histórico preciso, con maneras características de transmisión del conocimiento -prácticas, dispositivos, materiales- que inciden sobre los modos de apropiación de los saberes que se logra con el acompañamiento del otro. Habría que analizar en qué consiste ese acompañamiento y cómo influye en los aprendizajes en un aquí y ahora, justamente, materia de esta investigación (Carli, 2012).

### **Particularidades del perfil de los estudiantes cursantes en 2021 y 2022**

Casi la totalidad de los alumnos de la cátedra cursantes 2021, se inscribieron a la carrera en 2020. Realizaron su Curso de Ingreso a la Universidad de manera presencial y por dos años -a partir del 20 de marzo de ese año- cursaron a distancia todas sus asignaturas. Para ellos, lo normal fue lo no habitual. Su proceso inicial de filiación institucional fue marcado por la desordenación y la incertidumbre, provocada por lo inusual de las condiciones educativas. El vínculo pedagógico se sostuvo por el empeño de los equipos docentes, el deseo de estudiar de los alumnos y todo mediatizado por la tecnología.

De manera similar, los ingresantes a la carrera en 2021 constituyeron la mayoría de los alumnos de la cursada 2022. Estos comenzaron a cursar su 1er año en la Universidad íntegramente de modo virtual, con una experiencia, también a distancia, del último año de educación secundaria.

A esta altura, las estrategias pedagógicas y los programas institucionales destinados a la permanencia de los estudiantes, se encontraban más consolidadas.

En paralelo a sus trayectorias educativas previas y de inicio universitario, una característica del perfil de estos estudiantes es que, en su gran mayoría, son

nativos digitales (Vilches, 2001). Sus modos de obtener información e intercambiarla son a través de las TICs y los buscadores de globales al estilo de Google. En casi todos los casos, el celular es una herramienta irremplazable para el uso de las redes sociales del tipo Instagram<sup>8</sup> para la generación de vínculos sociales.

Sin embargo, estos nuevos modos de ser y estar en su mundo digital, choca con las reglas de un mundo universitario, basado más en las formas gráficas escritas tangibles. Aquí se producen dos situaciones a tener en cuenta. Por un lado, que los estudiantes posean saberes tecnológicos no significa que puedan apropiarse linealmente de las TACs. Por otra parte, los docentes universitarios pueden malinterpretar esta situación y atribuirles a fallas en la forma en que los alumnos construyen los conocimientos (Casco, 2006).

## **DISEÑO METODOLÓGICO**

### **Caracterización del tipo de estudio**

Este TFI se centra en el estudio del campo del aprendizaje, de los sujetos de la formación en la universidad: los estudiantes. En particular y atendiendo a una trayectoria lineal teórica (Terigi, 2014), sobre aquellos que construyen ese oficio de serlo, cercanos temporalmente al momento del ingreso a la Universidad.

Para realizar este abordaje, he elegido la modalidad de indagación exploratoria por considerarla adecuada para producir un conocimiento a partir de las preguntas de interés a responder.

Indagar es inquirir, explorar, descubrir las respuestas o las aproximaciones a las respuestas de aquello que desconocemos de manera comprobada y de lo cual tenemos una explicación más de tipo experiencial o intuitiva. El presente trabajo es de carácter descriptivo exploratorio sobre la caracterización de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje en tiempo de pandemia y pospandemia. La aproximación metodológica al campo empírico será mediante estrategias de relevamiento de datos, sistematización y análisis de la información obtenida, con un enfoque metodológico cuantitativo (Hernández

---

<sup>8</sup> Instagram es una aplicación y red social de origen estadounidense, propiedad de Meta. Creada por Kevin Systrom y Mike Krieger, fue lanzada el 6 de octubre de 2010.

Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010).

Esta indagación permitirá, a partir de una información previa, alcanzar una nueva manera de entender los fenómenos de esa realidad, ampliando nuestra estructura conceptual sobre los hechos (Latorre Ariño, 2015).

### **Diseño muestral y Población en estudio**

Se trata de un muestreo no probabilístico, por cuotas. Esta técnica permite encontrar en la muestra, las características de la población de una manera muy próxima (Baranguer, 1992).

Se garantiza la representatividad de los casos pero no se puede afirmar que se cumple el requisito de aleatoriedad en la selección de los elementos que componen la muestra y, por lo tanto, no se podrán generalizar los resultados más allá de los casos observados (Fuentelsaz Gallego, 2004)..

Todas las unidades de análisis comparten los criterios establecidos para pertenecer a la población en estudio. El criterio de inclusión para pertenecer a la población en estudio, queda definida por el número total de estudiantes que cursaron la materia Estadística Aplicada a la Psicología, de la UNLP, en los cursos 2021 y 2022. Es decir, se consideró la cantidad de alumnos que, habiéndose inscripto a cursar los Trabajos Prácticos (TP) de la materia, iniciaron y terminaron la cursada, ya sea aprobándola o desaprobando.

La cantidad de casos de la población es una cantidad es finita y conocida. Cada una de las cohortes se considera un estrato y la característica de que define la cuota es el tipo de modalidad de cursada (Bologna, 2011).

Quedan excluidos los alumnos que, habiéndose anotado para cursar los TP, no iniciaron la cursada o abandonaron antes del 1er parcial.

A su vez, los estudiantes que integran la población en estudio (2033 alumnos), se diferencian por el tipo de modalidad de cursada: cohorte 2021, modalidad de cursada virtual (983 alumnos); y cohorte 2022, modalidad de cursada presencial (1050 alumnos).

Los datos fueron obtenidos de los registros disponibles de la cátedra<sup>9</sup> que se pueden apreciarse en las siguientes tablas:

---

<sup>9</sup> Datos de producción propia de la Cátedra EAPsic, UNLP.



<b>Tabla 1. Cohorte 2021: distribución de la cantidad de cursantes</b>				
<b>Cohorte 2021</b>	<b>Inscriptos para cursar</b>	<b>Abandonaron</b>	<b>Completaron la cursada</b>	
			<b>Aprobados</b>	<b>Desaprobados</b>
1er cuatrimestre	838 (100,00%)	291 (34,72%)	516 (61,58%)	31 (3,70%)
2do cuatrimestre	735 (100,00%)	299 (40,68%)	384 (52,24%)	52 (7,08%)
<b>Totales</b>	<b>1573</b> <b>(100,00%)</b>	<b>590</b> <b>(37,50%)</b>	<b>900</b> <b>(57,22%)</b>	<b>83</b> <b>(5,28%)</b>

<b>Tabla 2. Cohorte 2022: distribución de la cantidad de cursantes</b>				
<b>Cohorte 2022</b>	<b>Inscriptos para cursar</b>	<b>Abandonaron</b>	<b>Completaron la cursada</b>	
			<b>Aprobados</b>	<b>Desaprobados</b>
1er cuatrimestre	840 (100,00%)	281 (33,45%)	416 (49,53%)	143 (17,02%)
2do cuatrimestre	764 (100,00%)	273 (35,73%)	362 (47,39%)	129 (16,88%)
<b>Totales</b>	<b>1604</b> <b>(100,00%)</b>	<b>554</b> <b>(34,54%)</b>	<b>778</b> <b>(48,52%)</b>	<b>272</b> <b>(16,94%)</b>

### **Conformación de la muestra**

Se recoge la información referida al trayecto pedagógico de manera proporcional a la cantidad de estudiantes inscriptos para cursar la materia en cada uno de los dos años que se analizan.

Si bien es conocido el marco muestral, es decir, se dispone del listado exhaustivo de todos los estudiantes que conforman la población, no se verifica el principio de aleatoriedad al determinar las unidades observadas (Monje Álvarez, 2011).

Cada uno de los estudiantes que integra la muestra, la conforma por el hecho de ser una entidad poblacional que voluntariamente completó un cuestionario online con las variables de interés para el estudio.

Entonces, no es posible conocer si la probabilidad a priori de cada una de las unidades de muestreo para ser escogida, fue la misma con la que integró la muestra (García Ferrando, 1989).

La muestra quedó dividida en dos subgrupos: cohortes 2021 y 2022.

El tamaño cada estrato espera cubrir una cuota mínima del 20% de entidades del total poblacional para cada grupo; es decir, 197 casos para el estrato de los cursantes en 2021; y 210 casos para el estrato de los alumnos cursantes en el año 2022.

El número de casos finales observados superó la cuota mínima fijada y quedó determinada como se muestra en la Tabla 3:

<b>Tabla 3. Conformación de la cantidad de casos de la muestra</b>			
<b>Estrato</b>	<b>Población</b>	<b>Cuota fijada</b>	<b>Muestra observada</b>
<b>Cohorte 2021</b>	983	197	231
<b>Cohorte 2022</b>	1050	210	364

### **Variables relevadas**

A fin de definir el conjunto de unidades de análisis, se consideraron relevantes las siguientes características comunes para ambos estratos:

- Edad: cantidad de años cumplidos al momento de responder la encuesta.
- Sexo: tal como figura en el documento nacional de identidad (DNI).
- Lugar de procedencia: país, provincia, municipio del cual es oriundo el estudiante y registró domicilio antes del ingreso a la UNLP.
- Tipo de escuela en la que terminó sus estudios secundarios: pública ó privada.
- Año de ingreso a la Facultad de Psicología
- Trabajo: entendido como cualquier actividad que tenga como contraprestación un monto de dinero.

- Personas a cargo
- Otros estudios o actividades que realicen
- Cantidad de materias aprobadas y que cursan
- Recursa EAPsic

El sentido de estas variables conocer otros factores que inciden sobre los procesos de aprendizaje como son la pertenencia, las experiencias escolares previas al ingreso a la carrera y las ya vivenciadas en la Universidad, el tiempo real que cada alumno puede dedicar al estudio.

Otro grupo de preguntas fueron destinadas a establecer características del perfil del estudiante según la modalidad de cursada, ya sea presencial o virtual:

- Qué aspectos resultaron favorecedores de los aprendizajes y por qué.
- Cuáles resultaron ser obstaculizadores
- Conectividad a internet y uso de aparatología para el estudio
- Uso de recursos tecnológicos para cursar
- Preferencia en el modo cursar y uso de materiales de estudio

Los aspectos que se indican a continuación tendieron a registrar contenidos sobre la esfera emocional y la pertenencia universitaria, con preguntas abiertas sobre los tópicos:

- Motivos de la elección de la carrera
- Existencia de situaciones críticas que hicieron pensar en abandonar la carrera
- Experiencias que marcaron la modalidad de cursada (sea a distancia, sea presencial pospandemia)
- Cómo atravesaron el período de pandemia.

### **Instrumento para la recolección de los datos**

A fin de obtener los datos sobre el aprendizaje en pandemia y pospandemia, se diseñaron dos encuestas bajo el formato de un formulario online de Google Drive; una para los cursantes en 2021 y otra encuesta con similar información para la cohorte 2022, estudiantes de la pospandemia.

La encuesta fue el formato elegido pues permite recolectar información de manera organizada, rápida, a un gran número de sujetos.

Se publicaron los enlaces a los formularios, en cada Aula virtual de cursada

bajo el entorno Moodle<sup>10</sup>, invitando a responder los mismos de manera voluntaria, con el debido consentimiento informado cuyo texto se muestra en el Anexo I (Hernández Sampieri et al., 2010).

### **Procesamiento de los datos**

Los datos fueron procesados mediante los programas para el tratamiento cuantitativo Microsoft Excel<sup>11</sup> e InfoStat (Di Rienzo et al., 2020).

## **SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

### **Cohorte 2021**

- Edad. El rango osciló entre los 18 y 60 años. La mayoría de los estudiantes tiene 19 años cumplidos; la mitad del grupo (116 casos) tiene entre 18-20 años. El promedio es de 23,84 años con una desviación estándar DE=8,01 años, dando cuenta de la gran variabilidad del grupo respecto de la edad.
- Sexo. Entre las respuestas se observaron 192 mujeres y 37 varones.
- Tipo de escuela de egreso de la enseñanza media. Egresaron de escuelas públicas, 118; y de escuelas privadas, 113 alumnos.
- Lugar de procedencia. Son 8 extranjeros (Colombia, Perú, Paraguay, Brasil), 27 de otras provincias (principalmente de la región patagónica). Se registraron 56 estudiantes del interior de la provincia de Buenos Aires, 41 alumnos del Conurbano y 99 estudiantes de la zona de La Plata, Berisso o Ensenada; en estas tres últimas categorías, la mayoría terminó sus estudios secundarios en escuelas públicas.
- Año de ingreso a la Facultad. En el año 2020 ingresaron 178 alumnos (77,06%) y el resto (53) lo hizo antes de ese año.
- Trabajo. Responden que efectivamente trabajan, 123 alumnos y un

---

<sup>10</sup> Moodle es una plataforma educativa para la gestión de cursos, adoptado por la UNLP. Permite a los educadores crear espacios de aprendizaje en línea para los estudiantes.

<sup>11</sup> Se utiliza la versión Microsoft Excel 2010.

tercio de ellos, de manera virtual (45 casos). Trabajan 20 horas semanales ó más, 49 alumnos.

- Personas a cargo. El 11,11% tiene hijos o alguna persona a su cargo a la que debe cuidar algunas horas durante cada día, como hermanos, sobrinos y/o abuelos.
- Otros estudios o actividades que realicen. Además de estudiar Psicología, el 5,85% estudia otra carrera en el nivel superior, como Inglés, Música, Filosofía, Periodismo o Abogacía. Otro 72,79% participa de manera regular en espacios culturales, políticos, religiosos, deportivos, o destina tiempo diario a leer, fotografiar, participar de las redes sociales, hacer teatro, danzas o aprender idiomas.
- Cantidad de materias aprobadas. La mitad de los alumnos ha rendido y aprobado, a lo sumo, 2 materias. El 29,04% no ha rendido ninguna materia al momento de cursar la EAPsic.
- Cantidad de materias que cursan. Se han anotado para cursar de manera virtual, entre 1 y 6 materias; la mitad de los alumnos cursa entre 1 y 4 materias, incluyendo EAPsic.
- Recurso EAPsic. El 12,28% recursa la materia.
- Motivos de la elección de la carrera. Las respuestas hacen mención a la salida laboral y la gran variedad de campos de aplicación de la Psicología, para poder ayudar a otros, para trabajar sobre la salud mental, por interés en querer conocer el funcionamiento de la mente y la conducta humana sobre todo en patologías, por considerarlo la vocación y profesión deseada desde la infancia o la adolescencia, por interés por el Psicoanálisis, por gusto, interés o curiosidad sobre los temas psicológicos, para escuchar y saber orientar. También se registraron respuestas que afirmaban no saber por qué escogieron la carrera; y otros casos en que fue elegida por descarte. Un grupo de alumnos hizo referencia a vivir en el Partido de La Plata y eligieron la carrera por proximidad geográfica y por ser gratuita.

Se transcriben algunas respuestas dadas:

- *Ni idea, estoy media loca.*
- *Porque me gusta, me queda cerca y prefiero la educación pública.*
- *Porque me interesa el funcionamiento de la mente humana.*
- *Porque siempre me interesó el área mental y la subjetividad de las personas. Además, hoy en día las enfermedades mentales son más comunes y se necesitan más soluciones a esos problemas.*
- *Porque me gusta y previo a decidirlo hice el test vocacional.*
- *Porque me gustan las muchas salidas laborales.*
- *Para comprender la mente humana y poder ayudar a quien lo necesita.*

Algunas respuestas incluyeron la mención de cercanía, gratuidad, prestigio entre los motivos de por qué la elección de estudiar Psicología es en la UNLP y no en otra Universidad:

- *Al momento de anotarme me dijeron que era un carrera más freudiana que en la UBA<sup>12</sup>.*
- *Por el nivel académico de la casa de estudios, como también por una cuestión de proximidad geográfica.*
- *Elegí estudiar Psico en La Plata porque es la universidad pública y gratuita más cercana que tengo de mi casa.*

---

<sup>12</sup> UBA, Universidad de Buenos Aires

- *Porque cuando decidí que quería estudiar Psicología , mi hermano mayor ya estaba estudiando en La Plata y decidí irme a vivir con él y estudiar ahí , y no me queda lejos de mi ciudad de origen.*
  - *Es lo más cercano que hay a mi ciudad natal. Considerando la distancia, también podría haberme iniciado en la UBA, pero, a mi parecer, tiene más prestigio la UNLP.*
- Existencia de situaciones críticas que hicieron pensar en abandonar la carrera. El 27,20% de los estudiantes que cursaron a distancia en 2021, admite que pensó en abandonar la carrera. Los motivos fueron problemas económicos, problemas de salud, tener que trabajar y no disponer de horarios para cursar, cambios en la vida personal como separación de pareja o tener que hacerse cargo del cuidado de un familiar, problemas de salud física y mental como ataques de ansiedad graves. Algunas de las respuesta dadas:
- *No pude integrarme a la modalidad a distancia y a nadie le importó mucho.*
  - *Muchas cursadas no respetaban el horario en el que nos inscribimos y se me complicaban los horarios.*
  - *No me pude adaptar a la propuesta asincrónica.*
  - *Al ser las cursadas virtuales, no logré entender del todo las materias. En lo particular siento que se me haría más fácil si es presencial.*
  - *No me encontraba en la Facultad, y también por problemas económicos.*
  - *Algunos profesores no se adaptaron a la modalidad, no nos*

*brindaban material de apoyo ni daban clases por Zoom, ni vídeos grabados. Me pareció muy difícil cursar así y sin apoyo.*

- *Yo necesitaba tener clases, al menos de forma virtual pero sincrónica y no me las dieron. Era como estar perdida.*
  - *No entendía la metodología de las cursada, todas eran distintas, y además me atrasé con muchos trabajos que debía hacer y nadie te ayudaba.*
  - *Se me rompió el celular y no tuve como conectarme. Me perdí y no entendía nada más.*
  - *Mientras cursábamos virtual falleció un familiar por COVID, me afectó y me angustió todo*
  - *La virtualidad me abrumó, me sentía saturado.*
  - *Empecé en la UBA, abandone por las materias filtro del CBC y me cambié a la UNLP.*
  - *Adeudaba materias del Secundario y tenía esa presión para seguir cursando.*
- Experiencias que marcaron la modalidad de cursada a distancia. Las respuestas señalan desorganización de las cátedra, mucho material de lectura y falta de acompañamiento docente. Se transcriben algunas respuestas:
- *Por la virtualidad, todavía ni me encuentro con la Facultad, no estoy todavía muy adentro de lo que sería la carrera de Psicología.*
  - *Era nuevo lo de la modalidad virtual y no entendía nada, todo era muy desorganizado. Abandoné materias.*



- *Es muy desorganizado cursar las materias; los profesores exigen lo que pero no dan, sobre todo los Titulares y Jefes de Trabajos Prácticos y el Centro de Estudiantes está para militar pero se olvida de los estudiantes.*
- *No llegué a entender el sistema virtual y cómo estudiar.*
- *Lo más feo fue no poder relacionarme con mis compañeros y con mis docentes. El no tener personas cerca para estudiar, sacarme dudas, debatir, hablar de las materias*
- *Además de la virtualidad, al estar en los primeros años hay materias que no están tan relacionadas con lo que voy a ser en un futuro y lo que tiene que ver con la carrera que elegí, ¡me pierdo!*
- *La carrera es más difícil de lo que pensaba y me cuesta un poco entender las materias, la distancia, de la educación a distancia, es cada vez más grande.*
- *La gran cantidad de textos para leer, a veces me resulta monótono y me cansa.*
- *Tener encuentros de Zoom cada 15 días hace muy difícil sobrellevar una materia.*
- *La virtualidad me está sobrepasando, se me está haciendo muy difícil organizarme con las materias, leer todos los textos, y sobretodo comprenderlos. Me estreso mucho, me da muchísima ansiedad, insomnio, y angustia.*
- *Los profesores no enseñaron con ganas, no hacían zoom para poder sacar a flote las dudas, solo mandan videos, y la mayoría de las materias, son materias que no se pueden leer el material y listo, como hacen con todas las materias, y después nos evaluarnos como si nos hubieran dado todo.*

- *No teníamos en claro los requisitos para cursar virtual, no eran claros y eso no me ayudó a organizarme.*
  - *Las cátedras no te daban la atención suficiente y encima te decía que estaba todo más fácil para nosotros pero eran ellos los que nos sabían dar clases en virtualidad.*
  - *No sé manejarlo con lo ciber y se me hizo difícil el manejo de algunas herramientas*
  - *La desmotivación fue desbordante.*
  - *Sentí que no podía lidiar con todo y mi ánimo cayó mal.*
  - *No pude organizarme con la virtualidad, cada cátedra era una cosa distinta.*
  - *No tenía compu y dependía de mi celular. Se me rompió y ya no pude conectarme a las clases. Fue angustiante.*
- Qué aspectos resultaron favorecedores de los aprendizajes y por qué.  
Contar con Aulas virtuales de cursada fue muy beneficio pues allí se encontraban todos los materiales de cada asignatura.  
Fueron de gran aceptación los videos explicativos, las clases escritas y la disponibilidad del materia bibliográfico.
- Cuáles resultaron ser obstaculizadores. Lo que fue indicado como mayor obstáculo es el hecho de no tener contacto físico con los compañeros y con docentes. La cohorte 2021 sólo conoció el edificio de la Facultad durante el Curso de Ingreso y hace dos años que no tiene otra manera de estudiar que virtual.  
La educación a distancia tiene la característica de depender mucho de la voluntad de cada alumno y si no se es metódico, se pueden generar atrasos pedagógicos que pueden terminar con el abandono de la cursada.

El hecho de que la manera de estudiar no pudo prescindir de la tecnología, provocó inconvenientes visuales y posturales.

Los estudiantes también señalan que no todos los docentes tenían en cuenta que no siempre se dispone de una PC individual para realizar las actividades solicitadas o hacerlo en un ambiente cuidado de ruidos y distracciones.

El aprendizaje dependió mucho del docente que cada uno le tocara en suerte y la responsabilidad en su desempeño.

- Cómo atravesaron el período de pandemia. Casi la totalidad de los alumnos volvió a su lugar de residencia habitual y el 92,64% pasó ese año de cursada con su pareja o familia. El resto, con amigos, compañeros o solos.

El 28,14% no contaba con un espacio propio para estudiar sino que debía hacerlo en ámbitos compartidos con otras personas

Ocho de cada diez alumnos (80,09%) usó computadora o notebook como principal medio tecnológico de estudio. Los otros dos de cada diez alumnos (19,48%), tuvo al celular como principal aparato tecnológico para estudiar en virtualidad. Apenas 4 casos usaban Tablet.

El 4,33% no tenía conexión a internet en su lugar de residencia habitual y debía utilizar dato para poder conectarse.

En todos los casos, la conectividad a internet era fluctuante, de buena a regular.

### **Cohorte 2022**

- Edad. El rango de edad oscila entre los 18 y los 63 años. La mayoría de los estudiantes también tienen 19 años cumplidos y, de igual manera, la mitad del grupo (182 casos) tiene entre 18-20 años. El promedio de es de 22,71 años –algo menor que en 2021- con una desviación estándar DE= 6,58 años, dando cuenta de una menor variabilidad del grupo respecto de la edad de la Cohorte 2021.
- Sexo. Entre las respuestas de sexo, se observaron 1 otro, 302 mujeres y 61 varones.

- Lugar de procedencia. Son 15 extranjeros (la mayoría, de Ecuador), 37 de otras provincias (la mayoría de la región patagónica y, seguidamente, de la zona mesopotámica). Se registraron 107 estudiantes del interior de la provincia de Buenos Aires, 51 alumnos del Conurbano y 154 estudiantes de la zona de La Plata, Berisso o Ensenada; en estas tres últimas categorías, también la mayoría terminó sus estudios secundarios en escuelas públicas.
- Año de ingreso a la Facultad. En el año 2021 ingresaron 254 alumnos (69,78%) y el resto (110) antes de ese año.
- Trabajo. Responden que efectivamente trabajan 147 alumnos; 85 de ellos lo hacen más de 20 horas semanales.
- Personas a cargo. El 9,56% tiene hijos o alguna persona a su cargo a la que debe cuidar algunas horas durante cada día.
- Otros estudios o actividades que realicen. Además de estudiar Psicología, el 4,67% estudia otra carrera en el nivel superior, como Música, Filosofía, Ciencias de la Educación o Administración. Otro 73,26% participa de manera regular en ONGs<sup>13</sup>, espacios culturales, políticos, religiosos, deportivos, o destina tiempo diario a dormir o descansar, visitar amigos, jugar a juegos online, leer, escribir.
- Cantidad de materias aprobadas. La mitad de los alumnos ha rendido y aprobado hasta un máximo de 4 exámenes finales. El 4,40% no ha rendido ninguna materia al momento de cursar la EAPsic.
- Cantidad de materias que cursan. Se han anotado para cursar de manera virtual, entre 1 y 7 materias; la mitad de los alumnos cursa entre 1 y 4 materias, incluyendo EAPsic.
- Recurso EAPsic. El 21,14% recursa la materia.
- Motivos de la elección de la carrera. Las justificaciones de los

---

<sup>13</sup> ONG. Organización no gubernamental, sin fines de lucro y metas altruistas.

estudiantes hacen mención al deseo de ayudar a las personas, para abordar los temas de la salud mental, por ejercicio profesional y su salida laboral, por interés en conocer el funcionamiento mental, por interés, por conocer el Psicoanálisis, por simple interés o gusto o vocación. También se encontraron respuestas en las que se decía no tener un motivo real para elegir Psicología. Se transcriben algunas de las respuestas representativas del registro obtenido:

- *Porque luego de leer su plan de estudio me intereso mucho.*
- *Me gustaría, en un futuro, poder ayudar a las demás personas, y entender cómo funcionan sus pensamientos y mentes.*
- *Porque quiero dedicarme a ayudar a otros.*
- *No sabía que estudiar; no sabría decirlo.*
- *Porque me gusta ayudar a la gente y siempre me interesó el comportamiento humano, el funcionamiento de la mente y la salud mental.*
- *Porque siempre me interesó conocer más sobre la mente y la conducta humana.*
- *Porque mi madre estudió lo mismo.*
- *Para ser sincera, por qué la elegí, no sé; tenía 11 años cuando tomé la decisión y nunca había ido a un psicólogo pero actualmente puedo decir que la elijo porque es una carrera muy especial e intento comprender como funcionamos; creo que la mente humana es algo increíble.*
- *Porque me pareció interesante y quería ver cómo era.*

- *En un futuro quiero poder aportar mi granito de arena en cuestión de salud mental.*
- *Siempre, desde muy chiquita me intereso Freud y empecé a adentrarme en la carrera por él, y después leí sobre la carrera y sabía qué era a lo que me quería dedicar.*
- *La elegí debido a que siempre me gustó escuchar a los demás. En la escuela hice un test vocacional y salió esta carrera, lo que finalmente lo decidí.*
- *Me interesa mucho la salida laboral de la carrera, el abanico de especializaciones y las diferentes maneras de vincularse con las personas.*
- *No sé, me encanta, siento que es mi vocación.*

Respecto de por qué eligieron a la UNLP para estudiar Psicología, se mencionan motivos relativos a cercanía con el hogar, por ser gratuita, por ser pública, por recomendación, por su nivel institucional. Algunas respuestas:

- *Principalmente porque es pública y gratis pero la verdad, no sé.*
- *.Prefería mudarme a La Plata porque consideraba que en Buenos Aires capital sería muy distinto la forma de vivir que en mi pueblo y además en La Plata tengo conocidos.*
- *Por recomendación de amigos y familia, por el prestigio de la UNLP.*
- *Porque es la que más cerca me queda de mi pueblo.*
- *Porque de donde vengo (Rojas, Prov. de Bs. As.) no hay ningún*

*lugar cerca que me ofrezca estudiar esta carrera, y las opciones eran La Plata o Rosario, y elegí la UNLP porque en La Plata se encuentra el centro de estudiantes universitario de mi ciudad. No podría haberme permitido estudiar tan lejos si no hubiese existido el centro en el que residí actualmente (el CEUR)*

- Existencia de situaciones críticas que hicieron pensar en abandonar la carrera. En este grupo de estudiantes, además de los problemas económicos o de salud y trabajo, aparecen motivos institucionales como la fuente de malestar con la carrera, a saber:
  - *La universidad es excelente pero la carrera no, porque me parece que seis años para una carrera es demasiado y más considerando el grado de exigencia con el que algunas materias te toman los exámenes (obligando a sacarte más de 6 para aprobar, siendo que el mínimo para aprobar es de 4 ¿me explico? No es que los profesores aprueben con 6 para arriba sino que debido al grado de exigencia que tiene, al corregir las evaluaciones prácticamente te obliga a estudiar para un 6 o más para aprobar, y entonces qué pasa con la gente que estudia para un 4 o un 5?*
  - *Pensé en dejar porque te ponen demasiadas trabas y te atrasás mucho, es frustrante.*
  - *Tengo depresión.*
  - *Tengo una situación económica muy mala y entonces tengo que trabajar para vivir pero no puedo vivir porque sólo trabajo y no tengo tiempo para nada, termino muy agotada.*
  - *La carrera no es lo que esperaba, las materias de primero me aburrí y de las de segundo solo Psicoanalítica me gusta.*

- Experiencias que marcaron la modalidad de cursada presencial pospandemia. La desorganización aparece como el principal motivo de malestar mientras que se valora como positivo el carácter presencial de la educación. Algunas respuestas:
  - *Hay materias muy mal organizadas y con profesores que no les interesa que los alumnos aprendan, además de que no tienen en cuenta de que a pesar de que estamos en 2do año, es nuestro primer año presencial. No lo entienden!*
  - *El primer año cursado de forma virtual me resultó muy tedioso, no obstante, este segundo año de forma presencial me está resultado muy agradable.*
  - *Aunque estamos yendo a la Facultad, es difícil cursar y estudiar sin el apoyo o comprensión de lxs docentes.*
  - *No me gusta la poca organización, complica demasiado todo.*
  - *Haber iniciado por primera vez este año (2022) presencial, se me hace difícil; aún me cuesta adaptarme a los tiempos, todo es desorganizado.*
  - *Lo único malo de la carrera tiene que ver con que los horarios de cursada y de las clases teóricas, son muy complicados a veces y eso dificulta en cierto punto cómo llevamos la carrera.*
  - *Yo pensé que era por lo virtual pero me doy cuenta que hay profesores que, a mi parecer no saben desenvolverse del todo, nos llenas de textos y no sus clases no están a la altura de lo que luego nos piden.*



- Cómo atravesaron el período de inicio de la presencialidad.

Los estudiantes no residentes de lugares cercanos a la Facultad, han debido regresar a La Plata para iniciar sus cursadas presenciales.

Deben trasladarse de su lugar de residencia habitual hasta el edificio de la Facultad. El 3,02% tarde unas 3 horas en llegar a la Facultad. Proviene de lugares alejados de La Plata, Berisso y Ensenada; y del Conurbano (Quilmes, Florencia Varela, Lomas de Zamora); el 10,44% tarde alrededor de 2 horas en llegar a la Facultad. El resto de los alumnos tarde una hora o menos.

La gran mayoría se conecta a internet con las redes domiciliarias o institucionales, con señal aceptablemente normal.

El celular es el aparato fundamental para informarse de las novedades académicas. Para hacer las tareas requeridas por las cátedras, el 53,29% utiliza la PC familiar o la propia Notebook.

En pospandemia, el 58,24% de los estudiantes continúan utilizando casi con exclusividad, los medios digitales para hacerse de sus textos o información sobre las cursadas. Aunque casi la totalidad de los estudiantes prefiere estudiar con material impreso, por cuestiones económicas, sólo la mitad imprime el material de estudio.

- Preferencia en el modo cursar y uso de materiales de estudio. Casi la

totalidad de los estudiantes prefieren la modalidad de cursada presencial con continuidad del uso de los recursos generados durante la virtualidad. Sostienen que el contacto personal entre compañeros, con los docentes y en un edificio tangible les otorga pertenencia, eso los hace sentir incluidos en el sistema universitario.

Afirman que deben continuar las Aulas virtuales, las clases de consulta online y los materiales digitalizados y audiovisuales producidos durante la pandemia.

- Qué aspectos resultaron favorecedores de los aprendizajes y por qué.

El espacio del Aula virtual ha sido señalado como útil o muy útil por 97,46% de los estudiantes por constituir un espacio organizado donde pueden encontrar todo lo relativo a la materia: textos, fichas de cátedra,

ejercitaciones online con sus resoluciones, clases grabadas. La gratuidad de los materiales es otro factor marcado como positivo así como el hecho de poder disponer de ellos todo el tiempo sin tener que ir materialmente hasta la sede de la Facultad.

- Cuáles resultaron ser obstaculizadores. Uno de los aspectos más señalados fue la gran cantidad de textos digitalizados pues provoca cansancio visual y dificultades para el ir y venir entre páginas del texto que se estudia.

Otro aspecto mencionado es la diversidad de maneras de organizar los materiales por parte de cada cátedra, y la misma variedad entre los mismos profesores lo que desorienta y desorganiza el estudio.

Un factor negativo es la caída del servidor Moodle de la Facultad, de manera seguida.

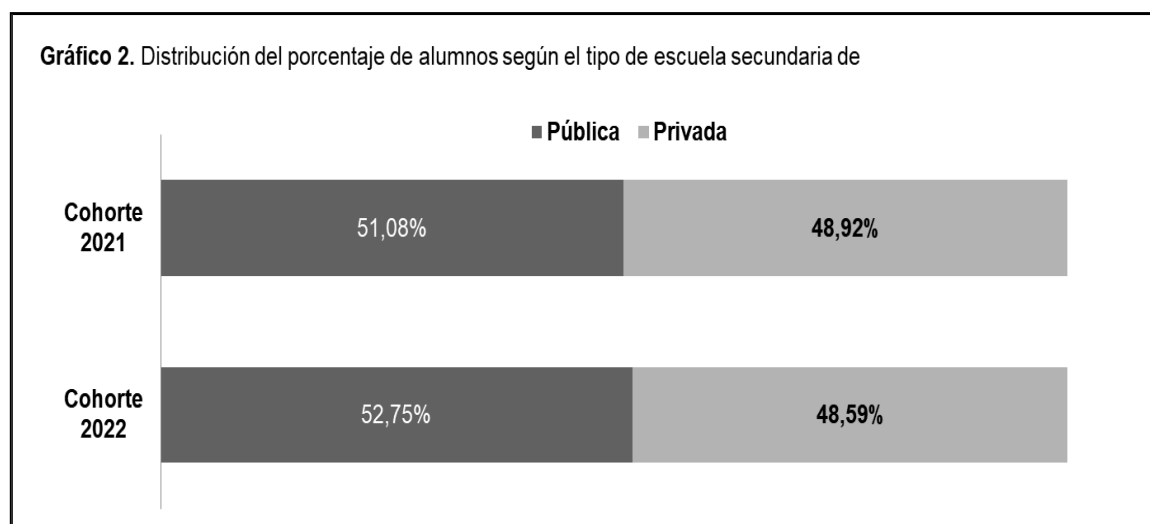
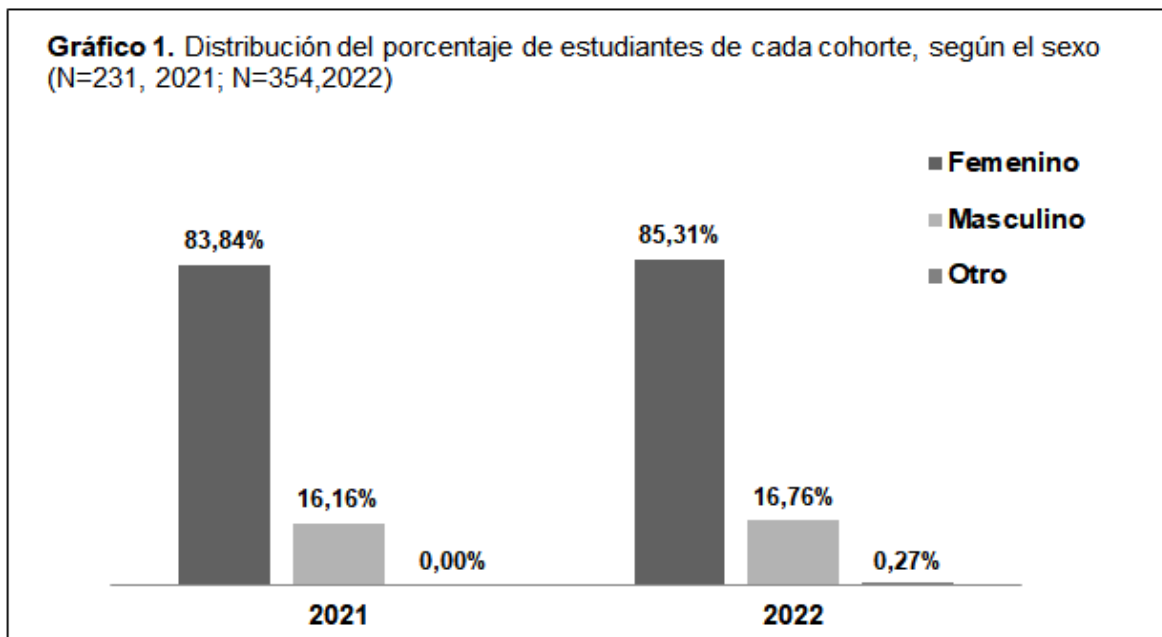
### **Comparaciones entre las Cohortes 2021 y 2022**

El gráfico 1 muestra la relación proporcional entre estudiantes de distintas cohortes, según el sexo. Se observa que los porcentajes son similares, con notoria superioridad del número de inscriptos mujeres, algo característico de la Facultad de Psicología, UNLP<sup>14</sup>.

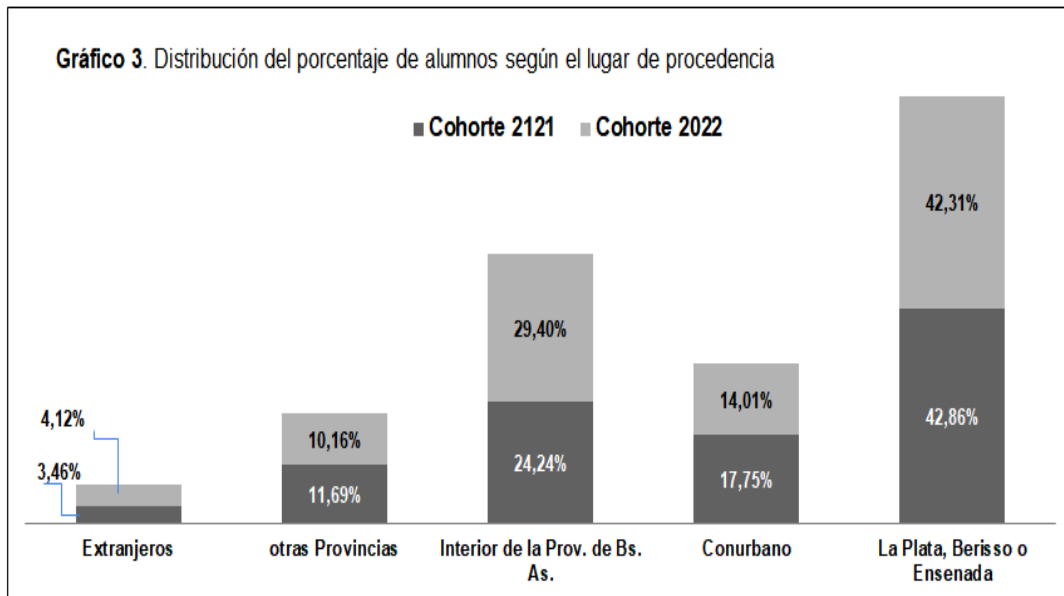
---

<sup>14</sup> Datos disponibles en la web de la UNLP.

[https://unlp.edu.ar/gestion/plan\\_estrategico/informe-de-seguimiento-y-evaluacion-nro-12-15-4-2022-21357-41357/](https://unlp.edu.ar/gestion/plan_estrategico/informe-de-seguimiento-y-evaluacion-nro-12-15-4-2022-21357-41357/)

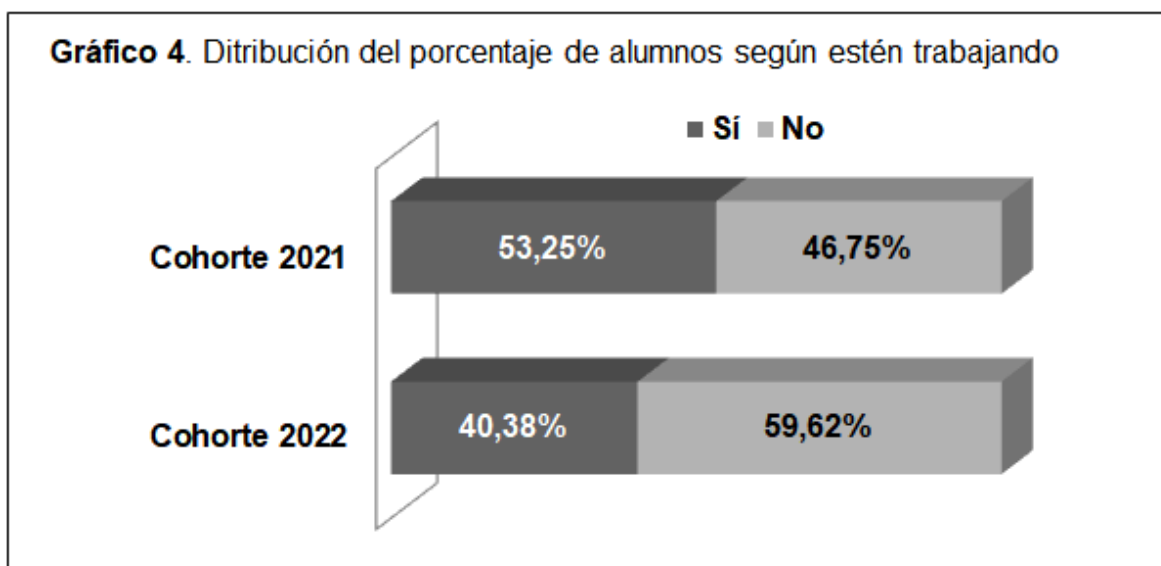


El porcentaje de egresados de escuelas públicas es apenas ligeramente mayor al de colegios privados (Gráfico 2) y los Lugares de procedencia del estudiantado tampoco presentan variaciones significativas entre cohortes (Gráfico 3).



El Gráfico 4 describe la variable Trabajo. Un poco más de la mitad de los estudiantes que cursaron a distancia en 2021, trabajaban. El 20,21% lo hacía 20 horas semanales ó más.

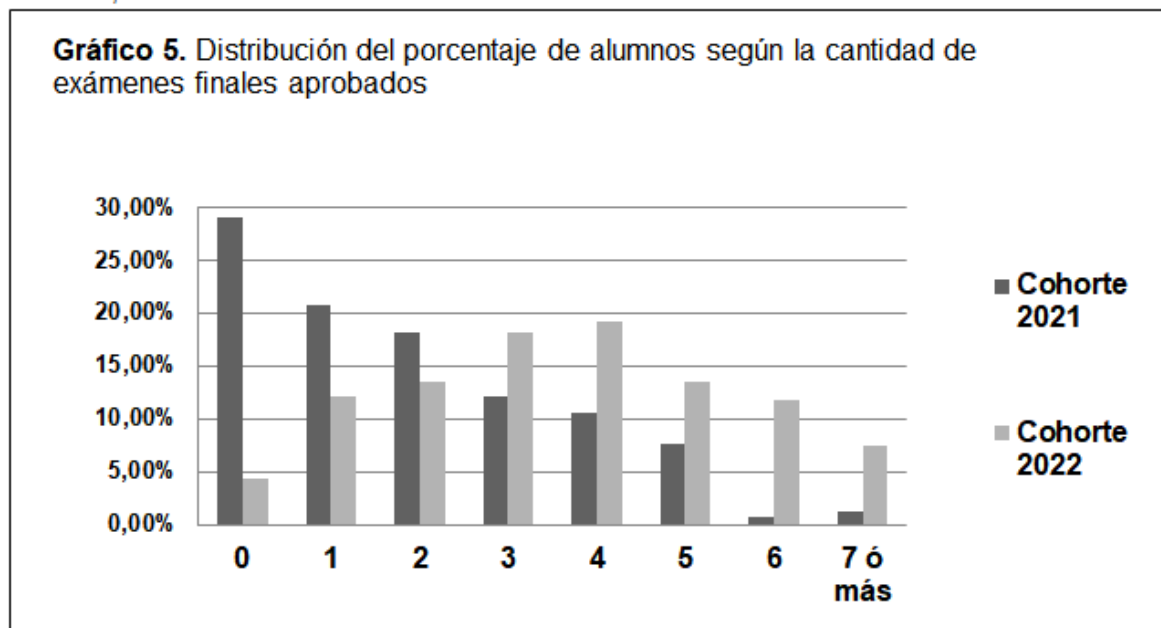
En 2022, la cantidad de estudiantes que trabajaban fue de 4 cada 10. El 23,35% de los que trabajaban lo hacían 20 horas semanales ó más.



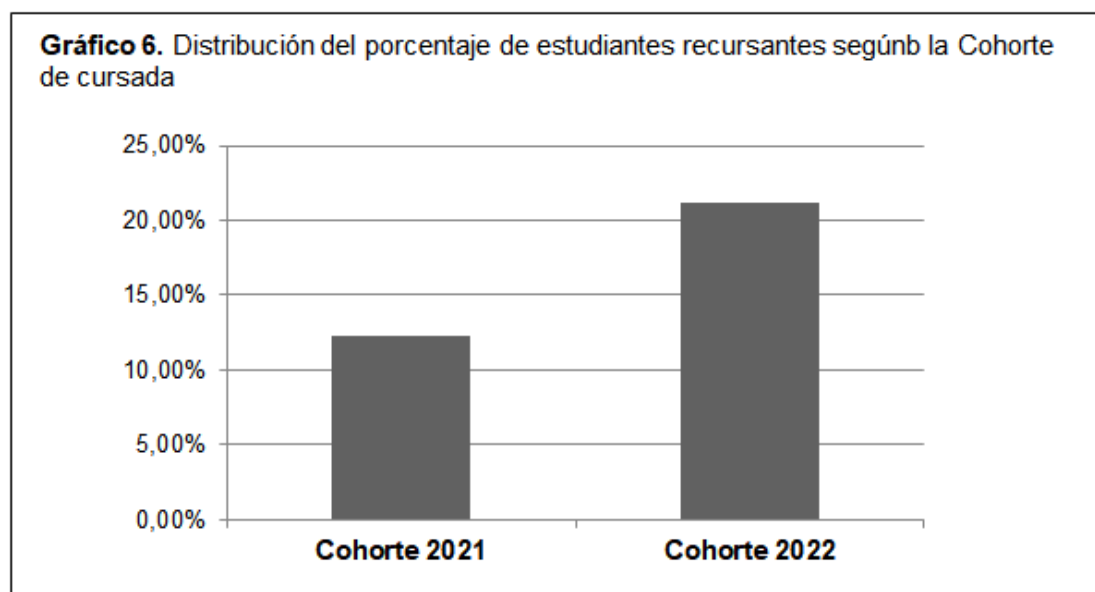
La cantidad de materias aprobadas se muestra en el Gráfico 5. En el grupo de cursantes 2021 presenta una acumulación hacia los valores bajos, una

asimetría claramente negativa dando cuenta del poco rendimiento académico en términos francos de lo esperado para un estudiante del 2do año de la carrera.

Por el contrario, los estudiantes del curso 2022 muestran una distribución de materias tendiente a ser normal, con un pico en 4 finales aprobados.



El aumento del número de alumnos recusantes en la modalidad presencial se muestra claramente en el Gráfico 6.



Se midió la independencia de atributos a través del índice Chi cuadrado ( $p < 0,05$ ). Las variables: trabajo, lugar de procedencia, recurrir la asignatura, sexo, tipo de escuela secundaria de egreso, resultaron ser independientes del año de cursada.

## **REFLEXIONES FINALES**

El presente trabajo se propuso caracterizar las experiencias educativas de los estudiantes que cursaron la materia Estadística Aplicada a la Psicología durante el curso 2021 en la modalidad virtual y el curso 2022 en la modalidad presencial.

Para ello, atendiendo al marco teórico propuesto, se definieron variables para una aproximación empírica sobre las unidades de análisis, mediante un formulario online.

Los datos fueron recogidos y analizados pudiendo aportar información sobre el tema: no existen diferencias significativas entre las experiencias educativas de ambas cohortes en lo que respecta al aprendizaje. Si se advierte un punto fundamental que las distancia: la dimensión vincular-real.

Durante la virtualidad en 2021, los estudiantes valoraron como aspectos favorecedores del proceso de enseñanza aprendizaje el contar con el entorno Moodle y un Aula virtual de cursada. Ello constituyó en sí mismo el espacio de referencia y anclaje para los estudiantes y docente.

Todos los materiales disponibles allí, resultaron ser claves para la continuidad y permanencia de los alumnos en la cursada de la materia.

Se marcan como los recursos más beneficiosos del aprendizaje a los videos de las clases prácticas, los espacios de clases sincrónicas, el material escrito sean Programas, Fichas de Cátedra o Bibliografía. También los espacios de los Foros para realizar preguntas, los encuentros sincrónicos para escucharse, conocerse y sentir que no se estaba solo.

El Aula virtual de cursada les permitió disponer del material en el horario que pudieran y durante el tiempo que necesitaran hacerlo, poder mirarlos y revisarlos cuantas veces lo necesitaran.

Por ser un curso a distancia, el no tenerse que trasladarse hasta la Facultad

fue mencionado como otro aspecto favorecedor del aprendizaje en tanto que muchos de los estudiantes debían ocupar hasta 3 horas del día para ir a cursar y otras 3 horas para regresar a sus lugares. Al desaparecer la necesidad de traslado o de esperar tiempos muertos entre cursadas, la educación en pandemia generó más tiempo diario para los estudiantes, ahorro económico en transporte y /o comida, y menor cansancio físico.

Por el contrario, la educación en pandemia tuvo un obstáculo muy grande y fue la falta de vínculos personales entre los estudiantes y con los docentes.

La Cohorte 2021 está compuesta en su mayoría por ingresantes 2020, el año del inicio de las restricciones sociales por motivos de salud; muchos del interior de la provincia de Buenos Aires e incluso, extranjeros. Es decir, estudiantes que sólo conocían la manera virtual de ser alumnos, no habían podido tener tiempo material para conocerse por lo que no contaban con la malla contenedora vincular frente a la incertidumbre que se atravesaba.

Asimismo, experimentaron la variedad de modos docentes de dar clases, de afrontar la excepcionalidad de la pandemia. Se encontraron con docentes muy comprometidos y otros que, desconociendo hasta el uso de la tecnología, no mejoraron sus competencias sobre el uso de esas herramientas tecnológicas o no se preocuparon en generar espacios virtuales adecuados para la enseñanza.

En la misma línea, los alumnos señalan que algunos docentes no tuvieron en cuenta los cortes de luz, la falta de conectividad, el hecho de que no todos los estudiantes contaban con la aparatología para estudiar o un espacio propio en una casa para poder conectarse a una clase, o simplemente no sabían cómo usar las plataformas, por ejemplo, Zoom para las clases sincrónicas.

Estas contrariedades en estudiantes del trayecto inicial de la carrera resultan de consideración por la heterogeneidad que provoca en los trayectos educativos individuales. Como se ha observado, muchos de los alumnos no tienen en claro por qué eligieron la carrera de Psicología y su oficio de ser estudiantes quedó suspendido, lentificado, aletargado por la modalidad virtual de aprendizaje.

En lo que respecta a los alumnos de la cohorte 2022, prefieren también la modalidad de cursada presencial; sin embargo, es notorio que más de un tercio

(36,36%) prefiera la educación a distancia. Los motivos de esta última preferencia tienen que ver con los tiempos que deben emplear en llegar hasta el edificio de la Facultad desde sus lugares de residencia, mejor posibilidad de organización diario, y otros, porque sólo conocen la cursada virtual temen no adaptarse a la presencialidad.

La presencialidad es valorada en primer lugar por el soporte vincular que otorga. Los estudiantes se relacionan entre sí con intercambios reales en tiempo y espacio.

Reconocen que, inicialmente, fue extraño cursar de manera presencial pues su oficio de ser estudiante sigue en proceso, tal vez la pandemia aletargó el proceso de adhesión de una identidad institucional y cognitiva. Lo que Coulon (1995) señala como el primer tiempo de la constitución del oficio de ser estudiante, la alienación, sea más largo de lo que habitualmente es. Es decir, la entrada en el universo desconocido que la Universidad, que rompe con los modelos anteriores de trayectos educativos, debe reformularse a partir de la presencialidad para estas dos cohortes que iniciaron tuvieron que adaptarse a una normalidad virtual justamente cuando no lo es; ahora deben deshacerse de esa concepción y volver a cruzar el puente hacia el mundo de la educación superior. Aunque no podemos saber cuál será el impacto a largo plazo de estos dos años de educación virtual forzada, si sabemos que no puede ser entendida de una manera ingenua, como si nada hubiese ocurrido.

Sea virtual o sea presencial, ambas cohortes de estudiantes presentan similitudes en los perfiles socioeducativos que los caracteriza. Ambos grupos rescatan como valioso la producción de materiales para la enseñanza aprendizaje, espacios de Aulas virtuales y recursos disponibles de manera atemporal.

Lo distintivo en sus aprendizajes no está en la adquisición de los aprendizajes sino en la presencia y acompañamiento que han tenido durante la educación a distancia a diferencia la presencial. El lazo entre pares y con los docentes es de notoria importancia, eso que se ha dado en llamar la fraternidad estudiantil, el lazo entre pares, el vínculo entre alumnos que sostiene su aprendizajes y su permanencia en la Universidad (Carli, 2006).

El ingreso a la Universidad es una experiencia inmersiva en un nuevo mundo cultural, educativo y social que nuestros estudiantes deberán reelaborar sus



experiencias estudiantiles a la luz de la presencialidad y de los intercambios con otros estudiantes y profesores (Pierella, 2011).

## **BIBLIOGRAFÍA**

Baranger, D. (1992). *Construcción y análisis de datos. Una introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Misiones: Ed. Universitaria.

Bracchi, C.; Gabbai, M.I (2009). Estudiantes Secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de las violencias. En Kaplan, C., *Violencia Escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bologna, Eduardo (2011) *Estadística para Psicología y Educación*. Córdoba, Argetina: Brujas.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carli, S. (2006) Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La Universidad pública y la sociabilidad estudiantil. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Casablanco, S. [DIE UNAH]. (2013, Mayo 20). *Educadores del siglo XXI ni nativos e inmigrantes, transeúntes digitales* [video]. Recuperado de <https://youtu.be/3Q61jWhjQ6o>

Casco, M. (2006). TICs, prácticas comunicativas y competencias de los estudiantes universitarios. En: *V Jornadas de Periodismo y Comunicación (JORPCOM 2006)*, Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy

Coulon, A. (2005). *El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria*. París: Antrophos.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz Barriga, Á. (1995). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.

Di Rienzo J.A., Casanoves F., Balzarini M.G., Gonzalez L., Tablada M., Robledo C.W. InfoStat (versión 2020). Centro de Transferencia InfoStat, FCA, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. URL <http://www.infostat.com.ar>

Dussel, I. (2021). Sincronías y asincronías en las pedagogías de la igualdad. *Revista Scholé*, sección Espacio Conceptual Repositorio ISEP. 2021(06).

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. 2da. ed. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

García Ferrando, M (1989) *Estadística Aplicada a las Ciencias sociales*. Madrid: UNED.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Fuentelsaz Gallego, C. (2004). Cálculo del tamaño de la muestra. *Revista Matronas profesión*. 5 (18), 5-13.

Latorre Ariño, M. (2015). *Pedagogía de la indagación guiada*. 2022, abril 30. Recuperado de <https://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/33.-Aprendizaje-por-Indagaci%C3%B3n-Ejemplos.pdf>

Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2000). *La Educación a Distancia: Temas Para el Debate en una Nueva Agenda Educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lion, C.; Schpetter, A.; Weber, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), 36-48.

Lucarelli, E. (2000) (comp.). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós

Maggio, M.; Martín, M.; Zangara, M. (2021). La clase como espacio abierto en tiempos de enseñanza en pandemia. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12)86-98

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós

Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 13-40.

Monje Alvarez, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica*. 2022, abril 17. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Morán, L., Álvarez, G; Manolakis, L. (2021). Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia. Un análisis acerca de la sincronía y asincronía en la formación universitaria. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), 49-71.

Ordorika. I. (2020). Pandemia y Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(194), 1-8.

Parker Gumicio, C.; López Segrera, F. (2020). *Perspectivas y consecuencias*

del COVID-19, y su impacto en la Educación Superior. 2022, abril 20. Recuperado de [http://grupomontevideo.org/cp/cpcomisiondeposgrado/wp-content/uploads/2021/07/Covid19\\_y\\_Ed\\_superior\\_c\\_parker\\_y\\_f\\_lopez\\_pr.pdf](http://grupomontevideo.org/cp/cpcomisiondeposgrado/wp-content/uploads/2021/07/Covid19_y_Ed_superior_c_parker_y_f_lopez_pr.pdf)

PEP. (2020-2021). *Informes del relevamiento Programa Evaluación Pedagógica (PEP)*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponibles en: <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/direccion-de-analisis-estadistico/informes-1>

Perrenoud, P. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Polular.

Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, 60, 51-62.

Pierella, M. P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*. Año 3, número 3, ISSN 1852-8171, 26-48.

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), e049, 2021

Pozo, J.; Scheuer, N. (2000), Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Pozo, J. y Monereo, C. (Coords.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid, Santillana.

Sancho Gil, J.M. (2008). De TIC a TAC: el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela Sevilla*, 64, 19-30.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71-87.

UNESCO (1990) "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Una visión para el decenio 1990." Documento de referencia de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia.

Vilanova, S.; García, M.; Mateos-Sanz, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II(3),53-75.[fecha de Consulta 15 de Mayo de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299124244003>

Vilches, L. (2001). *La migración digital*. Barcelona: Gedisa

Zabalza, M. (2012). *El estudio de las buenas prácticas docentes*. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-40.

Zabalza, M. (1989). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

## ANEXO

### **Anexo I.** Consentimiento informado antes de completar las Encuestas:

“Has sido invitado a participar de la presente encuesta anónima. El objetivo es relevar datos que serán procesados y analizados por la Cátedra de Estadística de la Facultad de Psicología de la UNLP. Tu participación es voluntaria. Si aceptás participar respondiendo el cuestionario, indica tu consentimiento marcando sobre la casilla que se muestra más abajo. La información que nos brindes será tratada de manera confidencial y anónima. Las respuestas que nos puedas brindar serán de gran ayuda para conocer mejor la construcción de las trayectorias educativas de las y los estudiantes que cursan nuestra materia. ¡Gracias por tu participación!”