

La encuesta y el vínculo pedagógico emergente en la educación superior

Análisis de caso en Argentina y Suecia en el contexto de aislamiento provocado por la pandemia del COVID-19

Mariana Landau*
Teresa Cerratto Pargman**

Resumen

El cierre de las instituciones educativas como respuesta a la pandemia producida por el COVID-19 ocasionó un intenso debate acerca de las formas de enseñar en las sociedades contemporáneas. En el caso de la educación superior, el ensamblaje entre analógico/digital, la “virtualización forzada” y el aislamiento social generaron un nuevo entorno *sociotécnico*.

Este trabajo pone el foco en la encuesta al estudiantado con el fin de explorar el vínculo pedagógico que se desarrolla en el contexto de la pandemia. Las encuestas *on-line* son un elemento presente en gran parte de las plataformas asincrónicas. Además, existen distintas aplicaciones que en forma gratuita ponen a disposición de la docencia la posibilidad de relevar y procesar rápidamente grandes cantidades de información sobre sus estudiantes.

En particular, se explora la experiencia de encuestar estudiantes universitarios durante los primeros meses de la pandemia en Suecia y Argentina (Suecia n=34 y Argentina n=88). En ambos países, más allá de contar con políticas sanitarias diferentes, se optó por la virtualización de las actividades del nivel superior. De este modo, este trabajo estudia los procesos de transformación que la educación superior atraviesa tanto a nivel local como internacional.

* Magister en Análisis del Discurso, Profesora Adjunta regular, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires (FSOC-UBA). e-mail: mlandau@sociales.uba.ar

Este trabajo fue financiado con aportes del UBACyT 20020190200424BA (2020-2021). Análisis de experiencias educativas mediadas por tecnologías en la modernidad tardía: educación virtual, familias y museos.

** Doctora en Psicología cognitiva (París 8, Francia), Profesora asociada, Departamento de Ciencias de la Computación de la Universidad de Estocolmo, Suecia. e-mail: tessy@dsv.su.se

La encuesta y el vínculo pedagógico emergente en la educación superior

Esta investigación se basa en una perspectiva interpretativa, y por lo tanto, se funda en una metodología cualitativa. El análisis contribuye a identificar algunas de las condiciones sociomateriales y motivacionales del encuestar como vínculo pedagógico en el escenario sociotécnico contemporáneo durante el inicio de la pandemia.

Palabras Clave: pandemia, vínculo pedagógico, educación superior, encuesta, sociomaterialidad

The survey and an emerging pedagogical relationship in higher education

A cross-case analysis of Argentina and Sweden in COVID-19 isolation context

Abstract

The closure of educational institutions in response to the pandemic produced by COVID-19 has generated an intense debate over the teaching methods of contemporary societies. In the higher education sector, the analog/digital ensemble reflected in the conflation of the “forced virtualization” with the social isolation generates a new *sociotechnical* entity. In this context, the focus is put on surveying the students. Online surveys are an element of the asynchronous platforms for teaching and learning. Besides, there are specific applications that are free and provide the teachers with the ability to apply and process large amounts of information about their students quickly.

The present cross-case analysis in two countries: Sweden (n=34) and Argentina (n=88), explores via an online survey, the students' experiences of studying at the university during the pandemic. These two countries opted to virtualize higher-level activities although they followed different sanitary policies. This work explores the pedagogical relationships that emerge during the first months of the pandemic. The analysis of the students' responses is grounded in an interpretive perspective in education, and a qualitative methodology. Taking a socio-material lens of such experiences, the analysis identifies material and motivational conditions of an emerging pedagogical relationship from the students' perspectives in the contemporary context.

Keywords: pandemic, pedagogical relationship, higher education, survey, socio-materiality

Introducción

El despliegue de actividades no presenciales en el nivel universitario tiene varias décadas de existencia (García Aretio, 1999). En este recorrido que se inicia a fines del siglo XIX y que presenta como hito fundamental la creación de la Open University de Gran Bretaña en el año 1969, las prácticas educativas en las que estudiantes y docentes se encuentran en diferentes espacios tienen una larga trayectoria.

En el devenir de este campo, las tecnologías disponibles han tenido un lugar preponderante ya que se trata de espacios mediatizados. En este sentido, los medios de comunicación constituyen el canal a través del cual circula y se organiza el intercambio que habilita los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cada momento histórico, los diversos dispositivos a través de sus *affordances* (Jewitt, Bezemer & O'Halloran, 2016) han posibilitado la generación de diversas configuraciones pedagógicas por medio de las cuales se han organizado estas prácticas (radio, TV, materiales impresos, entre otras).

En las últimas décadas, estos sistemas abiertos y/o a distancia han crecido y se han expandido en todos los rincones del planeta traspasando los límites de los estados nacionales, constituyendo nuevas geografías de la actividad educativa tanto en el grado como en el posgrado. Este proceso ha sido simultáneo a la democratización en el acceso, diversificación y diferenciación del nivel superior en su conjunto.¹

En forma paralela, los sistemas de educación presenciales fueron integrando en su interior distintos dispositivos digitales a fin de incorporar en la comunicación pedagógica las formas coloquiales y disciplinares de construcción de significado, por ejemplo, a través de videos de Youtube que permiten visualizar elementos difíciles de mostrar en el marco de una clase, la voz de un autor, la fuente de una indagación, etc.

¹ Entre 2000 y 2018, la matrícula de educación superior (ES) experimentó un considerable incremento (del 19% al 38%). Sin embargo, este crecimiento no se distribuye en forma homogénea, ya que es posible considerar un vínculo significativo entre el producto interno bruto (PIB) per cápita y la tasa bruta de matriculación terciaria (UNESCO-IESALC, 2020).

Estos dos sistemas, presencial y a distancia, se yuxtaponen en un todo en el marco del cierre temporario de las instituciones de nivel superior como producto de la pandemia del COVID-19. En este contexto, todas las universidades vivieron una “enseñanza virtual de emergencia” (*emergency remote teaching*) (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020) en la que docentes y estudiantes atravesaron las propuestas educativas a través de los recursos tecnológicos disponibles.

A los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) para el trabajo asincrónico, como Moodle o Google Classroom, propios de la enseñanza a distancia, se le sumaron las videollamadas como Zoom, Google Meet, Big Blue Button o Jitsi Meet, entre otras. Estas plataformas permiten recrear los intercambios presenciales ya que habilitan la sincronidad de las interacciones. De este modo, las imágenes clásicas de un estudiante solo con su material impreso o la del intercambio de los foros por medio de la asincronía de los EVA fueron reemplazadas por una pantalla llena de cuadraditos en la que no es posible distinguir al docente de los alumnos si no se atiende al uso de la voz (Landau, 2020). Así, al momento de la escritura de este trabajo, la educación en línea y a distancia se transformó en la forma común de organización de la enseñanza, y la presencialidad se convirtió en una modalidad con escasa posibilidad de concreción.

Más allá de que a simple vista y particularmente en las universidades, pareciera que el proceso responde a una mera virtualización, es decir, continuar del mismo modo sólo que en espacios altamente digitalizados, muchas cosas se han alterado: las condiciones de trabajo de las y los docentes, las posibilidades de acceso y continuidad del estudiantado en función de la disponibilidad de equipamiento y conectividad, el contexto de escasez de empleo y pobreza que atraviesa las posibilidades de estudio, la salud, entre otros muchos aspectos.

Este trabajo se propone construir algunas categorías para explorar el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes en la Universidad, situado en el contexto de pandemia, en el marco del aprendizaje remoto de emergencia. Para ello, se abordan similitu-

des y diferencias en las formas de atravesar los primeros momentos de las propuestas de enseñanza universitaria de estudiantes de Suecia y Argentina.

La elección de contrastar Suecia y Argentina responde a las siguientes razones: por un lado, los datos correspondientes al PBI ubican a los dos países en grupos diferentes en función de su ingreso por habitante (9.912,3 para Argentina y 51.615,0 para Suecia). De este modo, Argentina se incluye en los países de ingreso mediano alto y Suecia en los de ingreso alto (Banco Mundial, 2020). Por otro lado, durante los inicios de la pandemia, Suecia se constituyó en el discurso gubernamental y mediático como un opuesto a la opción sanitaria de la Argentina que decidió cerrar escuelas y comercios por un tiempo prolongado. Por ejemplo, el 24 de marzo *Infobae* publicaba un artículo al que titulaba “Suecia descarta el confinamiento contra el nuevo coronavirus”² o el 30 de marzo de 2020, ese mismo diario, informaba que “Así combate Suecia el coronavirus: sin cuarentena y de una forma muy diferente al resto del mundo”.³ El diario *La Nación*,⁴ el 25 de marzo discutía: “Coronavirus. Suecia descarta el confinamiento: Salir es tan nocivo como quedarse en casa”, y *Página 12* retoma la diferencia entre la política sanitaria entre Suecia y Noruega, enfatizando la perspectiva del discurso presidencial,⁵ entre otros.

Reseña de trabajos sobre las prácticas educativas en la educación superior en tiempos de pandemia

La investigación en torno a las prácticas educativas en el nivel superior y en particular en la universidad, se ha incrementado de manera significativa en la última década, así como los trabajos

²<https://www.infobae.com/america/agencias/2020/03/24/suecia-descarta-el-confinamiento-contra-el-nuevo-coronavirus/>

³<https://www.infobae.com/america/mundo/2020/03/30/asi-combate-suecia-el-coronavirus-sin-cuarentena-y-de-una-forma-muy-diferente-al-resto-del-mundo/>

⁴<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/coronavirus-suecia-descarta-confinamiento-salir-es-tan-nid2347093/>

⁵<https://www.pagina12.com.ar/264865-como-se-vive-la-cuarentena-en-noruega-y-suecia>

vinculados específicamente con la inclusión de tecnologías en las instituciones a través de distintas perspectivas teóricas (Castañeda & Selwyn, 2018).

A partir del cierre de los establecimientos educativos como producto de la pandemia ocasionada por el COVID-19, una serie de estudios han abordado distintas facetas de las nuevas configuraciones institucionales y didácticas que emergen en todo el sistema educativo y también en las universidades (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Por un lado, un conjunto de estudios analiza las formas en que los establecimientos de educación superior han dado respuesta a la situación como parte fundamental del sistema científico-tecnológico (Del Valle, Perrotta, & Suasnabar, 2021), y en particular, a las transformaciones en el diseño didáctico que las instituciones han tenido que desarrollar a partir de la virtualización forzada (Aristovnik, Keržič, Ravšelj, Tomažević, & Umek, 2020). En este marco, diversas investigaciones realizadas en las zonas periféricas del planeta señalan las dificultades en el acceso a los dispositivos y la conectividad por parte de los estudiantes (Paschal & Mkulu, 2020) como la no adopción de la modalidad virtual por parte de algunos docentes (Arora & Srinivasan, 2020).

Por otro lado, en algunos estudios, la transformación a la que estamos asistiendo es caracterizada como una oportunidad de generar cambios más profundos sobre las formas de enseñar y aprender. En este aspecto, metodologías específicas como la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la perspectiva transmedia han sido modalidades significativas que han mostrado formatos alternativos a la clásica clase magistral hegemónica en el sistema educativo, y fundamentalmente en el nivel superior. En otros casos, se señala que los cambios no sólo se desarrollan en el aula, sino a nivel institucional tanto para la virtualidad como para la vuelta a la presencialidad (Mishra, Gupta, & Shree, 2020).

Además, un conjunto importante de trabajos pone el acento en las nuevas problemáticas pedagógicas y psicológicas que atraviesan al estudiantado en contexto de virtualidad, confinamiento y/o restricción de la movilidad (Oliveira, Mesquita, Sequeira, & Oliveira,

2021). En este sentido, se muestra su satisfacción con la modalidad en línea pero también se señalan las dificultades en la apropiación de los saberes que se intentan transmitir. Se indica que esta situación se agrava en los contextos de baja calidad de conectividad (Maydiantoro et al., 2020).

Asimismo, se pondera la potencialidad de diseñar espacios de atención a lo emocional para la diversión y el encuentro, con el fin de favorecer trayectorias diferentes producto de los nuevos entornos. De este modo, se considera posible facilitar el desarrollo del aprendizaje y en particular, favorecer la atención al estudiantado atravesado por las consecuencias de la precariedad en el acceso a las tecnologías digitales (Green, Burrow, & Carvalho, 2020). Estos espacios de cuidado, en algunas oportunidades trascienden las virtuales paredes del aula y de la institución para configurarse como redes de instituciones interesadas en mitigar los efectos de la desigualdad en las condiciones de acceso a la educación (Czerniewicz et al., 2020).

Una mirada sociomaterial sobre el vínculo pedagógico

El presente trabajo se inscribe en una perspectiva teórica sociomaterial sobre la digitalización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje (Cerratto Pargman & Jahnke, 2019; Cerratto Pargman, Knutsson, & Karlström, 2015; Sørensen, 2009). Dicha perspectiva se constituye a partir de trabajos que parten de enfoques socioculturales (Engeström, 2001; Rabardel, 1995; Säljö, 2010) que han conducido a investigar sobre las condiciones materiales y sociales de la producción del conocimiento y de la circulación de saberes en América Latina (Dussel, 2011) y en Europa (Gourlay & Oliver, 2018).

Una perspectiva sociomaterial se centra en el uso y la configuración de prácticas educativas (Sørensen, 2009) como también en los procesos sociales y culturales que enmarcan el diseño y desarrollo tecnológico de herramientas digitales. Los entornos virtuales son definidos como sistemas sociotécnicos. Esto quiere decir que las herramientas digitales que se utilizan en el mundo de la educación superior tienen incorporadas formas de pensar el mundo, valores e ideologías (Dussel, 2011).

Interesarse por las condiciones sociomateriales de las prácticas educativas significa prestar atención no sólo a los objetos o herramientas que distinguen, por ejemplo, una clase de trabajo práctico de una clase magistral o teórica, sino también por las múltiples relaciones o mejor dicho, por las articulaciones que posibilitan y/o restringen dos tipos de mediaciones: por un lado, las relaciones sociales entre docentes y estudiantes, y por otro lado, las relaciones epistémicas entre docentes, estudiantes y conocimiento.

Como tal, las condiciones materiales no solo se consolidan en artefactos, sino que también se distribuyen en las relaciones entre personas y cosas. Las condiciones materiales de las prácticas educativas también invocan el carácter relacional de la materialidad e implican comprender los valores educativos y las ideologías que se incrustan en el diseño de tecnologías digitales (fruto de prácticas de diseño específicas) (Sørensen, 2009).

Haas (1996) ilustra este punto en su reflexión acerca de los mitos sobre las tecnologías digitales que a menudo impiden mirar explícitamente las condiciones materiales de las prácticas vinculadas a las tecnologías. Más precisamente, describe el mito de la tecnología asociado con su carácter transparente que presupone que los dispositivos digitales son un medio para garantizar la eficiencia y el desempeño de estudiantes y docentes, sin atender a los modos en que se lleva a cabo el aprendizaje y/o la enseñanza a través de las interfaces y funcionalidades de dicho medio. Tal punto de vista transmite la comprensión implícita de que la tecnología es inmaterial y, como consecuencia, podría entenderse que no hay necesidad de analizarla y que los estudios que quieren comprometerse con la materialidad de las tecnologías son obsoletos (Haas, 1996).

Más concretamente, una mirada sociomaterial sobre los entornos virtuales de videoconferencia (por ejemplo, Zoom, Teams, etc.) y plataformas educativas o LMS (*Learning Management Systems*) hace reparar en la influencia del diseño de las funcionalidades y las affordances sobre las relaciones sociales que posibilitan el aprendizaje de los contenidos educativos.

De este modo, es posible situar a las prácticas emergentes asociadas con la enseñanza remota de emergencia, en una reali-

dad material y social constituida por un soporte tecnológico digital y un conjunto de relaciones que dichas tecnologías posibilitan y/o restringen (Cerratto Pargman, 2021).

En una investigación sobre educación secundaria en la que se comparan las prácticas de enseñanza de escuelas argentinas y mexicanas, Dussel y Trujillo Reyes (2018) muestran las similitudes y las diferencias entre las formas en que los medios son utilizados por docentes y estudiantes. En dicho trabajo, parten de considerar que las plataformas digitales no son sólo un nuevo espacio de interacción entre los actores y los contenidos educativos sino son medios que datifican la experiencia cotidiana. Asimismo, señalan que las tecnologías digitales

generan la expectativa de que los conocimientos y las plataformas se adecúan a cada sujeto. (...) En sintonía con las nuevas pedagogías, la buena enseñanza con medios digitales es la que personaliza los aprendizajes y tiene en cuenta los intereses y ritmos de cada alumno. (Dussel & Trujillo Reyes, 2018, p. 171)

En base a estos supuestos, emprendimos un proceso de reflexividad acerca de las prácticas de enseñanza universitaria en los inicios de la pandemia.

Metodología

Este trabajo analiza la enseñanza en el contexto de la pandemia y a la vez, es producto de este escenario inaudito. Surge de la charla informal entre dos docentes universitarias que viven en contextos geográficos y socioculturales muy diferentes pero que compartieron el dislocamiento que implicó la enseñanza remota de emergencia.

Con el objetivo de reconocer las condiciones sociomateriales de aprendizaje del estudiantado universitario en el contexto de la pandemia, en tanto docentes, construimos una encuesta que suministramos en su inicio (abril-mayo 2020).

La encuesta está compuesta por cinco preguntas que apuntaban a conocer sobre la situación de los y las estudiantes en relación con: (a) equipamiento, (b) conectividad, (c) tiempo disponible, (d) motivación/disciplina/compromiso y (e) comentarios.

En el caso de Suecia, la encuesta se suministró en inglés y sueco y se envió a aproximadamente 200 estudiantes de doctorado, máster y bachillerato, con una respuesta del 17,5% (35 casos). Un caso fue excluido por no corresponder a los criterios de la investigación (Total: 34 casos). La encuesta se construyó de manera que pudiera ser respondida en forma anónima, de este modo, ningún dato personal fue colectado. La invitación a participar del estudio se llevó a cabo por medio de un texto que explicita los objetivos de la indagación, enuncia la libertad de involucrarse (o no) así como también señala la posibilidad de interrumpir la participación en cualquier momento.

En el caso de Argentina, la encuesta se envió a 105 estudiantes, con una respuesta del 84% (88 casos). La encuesta se desarrolló a través del entorno Moodle. Esto permitió asegurar que respondieran solo los inscriptos en la materia, que fueran anónimas y que cada estudiante pudiera responder solo una vez. Se explicitó que la participación era optativa pero se alertaba sobre la significatividad de la información recibida. En el caso de Argentina, la carrera en la que se llevó a cabo la indagación es de Ciencias Sociales mientras que en Suecia es de orientación científico-tecnológica.

Las respuestas obtenidas en la encuesta suministrada en la universidad argentina fueron examinadas por la primera autora. Mientras que las correspondientes a la universidad sueca fueron examinadas por la segunda autora.

Los resultados obtenidos en las encuestas suministradas en ambas universidades y su posterior contraste dieron lugar a la presente reflexión que sistematizamos en este trabajo. Se trata, por lo tanto, de un abordaje de carácter exploratorio basado en una población estudiantil acotada.

Por cuestiones de anonimato se optó por la denominación “estudiantes de Suecia” y “estudiantes de Argentina”. Sin embargo, no es la intención generalizar los datos a todo el estudiantado de estos países. También es necesario destacar que por estudiantes de Suecia y Argentina entendemos a aquellos y aquellas estudiantes que se matricularon como tales en estos países independientemente de su nacionalidad.

Limites metodológicos

El presente trabajo cualitativo es de carácter exploratorio. El acotado número, no representativo de la población estudiantil total de ambas universidades, no permite hacer ningún tipo de generalización. No obstante, brinda elementos e indicios de un vínculo emergente de encuesta en la educación superior durante la pandemia que podrían seguir siendo indagados en futuros estudios en ambos países en el contexto de pospandemia.

Contexto de la encuesta en Argentina

Febrero de 2020. La elaboración del cronograma de clases se desarrolló en un contexto muy diferente del que finalmente se llevó a cabo. Más allá de que las noticias sobre el COVID-19 llegaban a través de los distintos medios de comunicación, sus consecuencias parecían un fenómeno que ocurría en lugares muy lejanos como China y posteriormente Europa. Mientras tanto, el Dengue, un virus que se transmite a través del mosquito, era una realidad contundente.

El 14 de marzo, viernes a la noche, la universidad emite un mensaje en el que establece que el inicio del cuatrimestre se posterga por 15 días. Inmediatamente este comunicado se esparce por las distintas redes sociales y los mensajes de los y las estudiantes no se hacen esperar: “¿Empezamos las clases el lunes?” “¿Qué medida va a tomar al respecto?”.

Mientras tanto, la cantidad de contagios continuaba creciendo y comenzó la circulación comunitaria del virus. En este contexto, el 20 de marzo, el presidente de la nación firma un decreto de necesidad y urgencia a través del cual establece el inicio del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) que restringe la circulación de gran parte de la población reservando la movilidad al personal esencial: personal de salud, de medios de comunicación, de higiene y limpieza de instituciones, entre otros (Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020).

En ese marco, la gestión universitaria solicita que hasta que se produzca el inicio de las clases en la universidad, los y las docentes que se encuentren en condiciones físicas y emocionales y que cuenten con el equipamiento necesario “acompañen” al estudian-

tado durante este período. Como producto de una nueva postergación del inicio de clases hasta el primero de junio, el “acompañamiento pedagógico” se extendió por dos meses y medio. Frente a esta situación uno de los gremios docentes emite un comunicado oponiéndose a la virtualización forzada ya que consideraba que se trataba de un avasallamiento de los derechos laborales y además, afirmaba que ni los docentes ni los estudiantes contaban con el equipamiento necesario para desarrollar este tipo de actividades, entre otros aspectos (Asociación Gremial Docente de la Universidad de Buenos Aires [AGD-UBA], 2020).

En el marco de la materia, tras un período de socialización y presentación en los foros de la plataforma Moodle, se decidió lanzar una encuesta para conocer la existencia y disponibilidad de equipamiento, conectividad, tiempo y motivación para realizar las tareas de aprendizaje.

Contexto de la encuesta en Suecia

Marzo de 2020. A diferencia de la mayoría de otros países, Suecia no impuso cuarentena. Desde el comienzo de la pandemia se mantuvieron abiertas gran parte de las instituciones de la sociedad. La Agencia de Salud Pública Sueca (*Folkhälsomyndigheten - Public Health Agency in Sweden*),⁶ organismo público que determinó las medidas sanitarias, aconsejó al gobierno una combinación de reglas y recomendaciones. Algunas de las más importantes fueron instar a la ciudadanía a quedarse en casa ante el menor síntoma, mantenerse a distancia de otras personas tanto en el exterior como en el interior de los hogares y lugares de trabajo e higienizarse en forma frecuente las manos. Según esta Agencia, el objetivo general para combatir el COVID-19 de este país ha sido la de minimizar la mortalidad y la morbilidad en toda la población como también mitigar otras consecuencias negativas para el individuo y la sociedad en su conjunto. El encierro obligatorio no fue una opción viable debido al interés del gobierno en priorizar la salud mental de los ciudadanos y el trabajo.

⁶<https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/utbrott/aktuella-utbrott/covid-19/folkhalsomyndighetens-arbete-med-covid-19/>

Cabe señalar que estas medidas, fuertemente criticadas por el resto del mundo, se basan en una sólida tradición de voluntariado con énfasis en la responsabilidad del individuo. También la Constitución sueca protege legalmente la libertad de movimiento de las personas en tiempos de paz. Estos factores explican en parte el contexto cultural y constitucional de las medidas sanitarias tomadas. A partir del consejo de la mencionada Agencia, el gobierno aprobó una legislación que temporalmente prohibía la visita a hogares de ancianos, limitaba los encuentros de más de 50 personas y cerraba físicamente los establecimientos secundarios y las universidades. De este modo, las escuelas primarias permanecieron abiertas, en parte para evitar que el personal sanitario se quede en su hogar con sus hijos. En el inicio de la pandemia, el gobierno aumentó el período de tiempo que una persona puede quedarse en casa con paga sin una orden del médico.

A diferencia de la escuela primaria, la educación superior en Suecia cerró el 16 de marzo de 2020. A partir de ese momento, la mayoría de las universidades aseguraron el acceso a la plataforma de videoconferencia Zoom y brindaron información específica y actualizada sobre la seguridad cibernética.

En particular, estudiantes y docentes de la universidad sueca, donde se llevó a cabo la encuesta presentada en este trabajo, se vieron afectados y afectadas por el cierre de los gabinetes donde se realizan los trabajos prácticos que requieren materiales para la creación y experimentación científica. Estos gabinetes son también lugares de encuentro social y de aprendizaje práctico donde el estudiantado normalmente pasa buena parte de la jornada académica haciendo tareas de grupo.

Resultados

Cuando elaboramos la encuesta teníamos la hipótesis de que el acceso al equipamiento y la conectividad, al menos en la Argentina, era una importante dificultad para dar continuidad a los estudios, tal como planteaban las organizaciones gremiales. Sin embargo, al recibir las respuestas, visualizamos que había otros elementos significativos, que aparecían como obstáculos para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

A continuación, presentamos los resultados de las encuestas distinguiendo las condiciones sociomateriales de las motivacionales a pesar de que estas están sumamente entrelazadas en la práctica.

Condiciones sociomateriales

Como puede observarse en la Figura 1, sólo un 3,4% del estudiantado de Argentina afirma no tener el equipamiento necesario y un 2,2% asegura no tener conectividad para participar de las actividades de aprendizaje. Estos y estas estudiantes claramente no pueden intervenir en las tareas propuestas. Sin políticas de equipamiento y conectividad, esta situación no se resuelve.

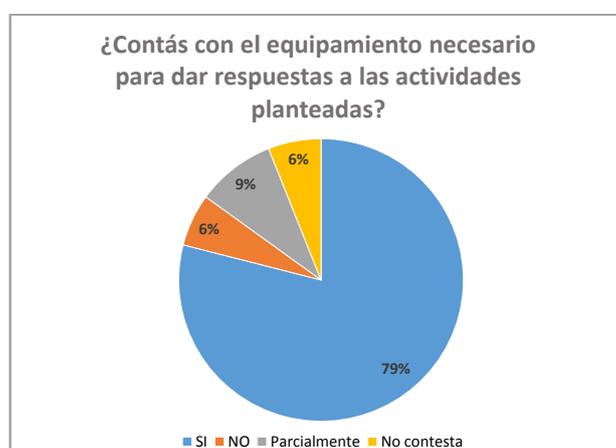
Al respecto, resulta importante diferenciar entre políticas de conectividad y políticas educativas, ya que muchas veces quedan solapadas en el discurso público. Las políticas de conectividad son necesarias, atraviesan a las prácticas educativas, pero son políticas de recursos, como la compra masiva de libros de texto, la construcción de escuelas, entre otras. El diseño específico de cada una de las líneas de política de adquisición de estos recursos es política educativa.

Figura 1. Sobre el equipamiento de estudiantes de Argentina



En el caso de Suecia, también se observa que un pequeño grupo de estudiantes (6%) no cuenta con el equipamiento necesario para realizar los trabajos o actividades en línea. Cabe aclarar que el hecho de no poder acceder al gabinete también puede explicar qué entienden los estudiantes por “equipamiento necesario para avanzar en sus trabajos”.

Figura 2. Sobre el equipamiento de estudiantes de Suecia



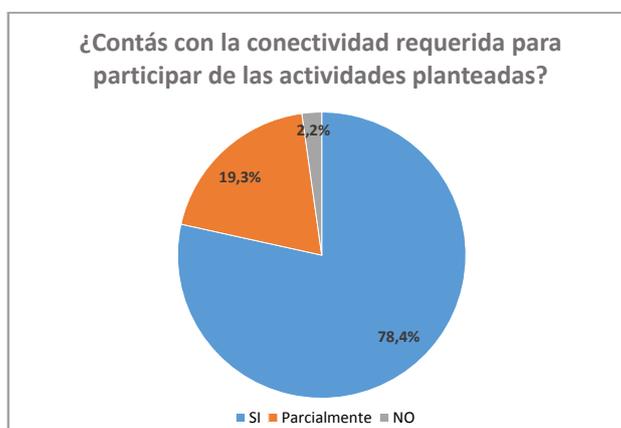
El análisis de las respuestas de Suecia deja ver que por “equipamiento” el estudiantado no sólo entiende “computadora o teléfono móvil” sino que también se incluyen en esta categoría el mobiliario adecuado para el desarrollo de las tareas de aprendizaje. Por ejemplo, los y las estudiantes de doctorado mencionan como falta de equipamiento necesario el no contar con las sillas ergonómicas disponibles en el campus de la universidad.

Tabla 1. Cantidad de estudiantes según equipamiento de la universidad de Suecia y de Argentina

	SI	Parcialmente	NO	No contesta
Argentina	76,14%	20,45%	3,40%	0%
Suecia	79%	9%	6%	6%

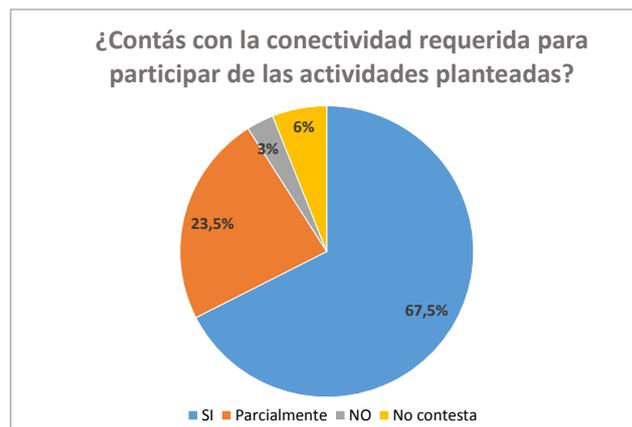
También es necesario atender a las respuestas que señalan un acceso parcial. En el caso de Argentina, estos resultados ascienden al 20,4% en equipamiento (Figura 1) y al 19,3% en conectividad (Figura 3). Este “parcialmente” constituye también un elemento problemático.

Figura 3. Conectividad de estudiantes de Argentina



En el caso de las instituciones que no definen los entornos virtuales de aprendizaje en los cuales desarrollar las tareas de enseñanza, las decisiones en torno a ellas recaen sobre la docencia. En ese punto, el profesorado debe optar por una amplia gama de recursos, pero decidiendo bajo ciertos condicionantes: costo de la plataforma y de los datos para docentes y estudiantes; uso de campus virtual, de redes sociales o de ambos entornos; heterogeneidad en los dispositivos y en la calidad de la conexión; entre otros.

Figura 4. Conectividad de estudiantes de Suecia



En el caso de Suecia, se observa la misma tendencia que en Argentina, ya que la mayor parte del estudiantado cuenta con la conectividad necesaria para desarrollar las actividades de aprendizaje (ver Tabla 2). Sin embargo, aquí también es necesario atender a la opción “parcialmente” que asciende a un 23,5%. Cabe aclarar que los y las estudiantes en la universidad de Suecia, a diferencia de los de Argentina, cursan programas donde las actividades prácticas son centrales. Normalmente estas tareas se desarrollan en gabinetes equipados con materiales específicos y conectividad necesaria. Por ejemplo, algunos aluden a la falta de

estabilidad de la conexión a Internet desde sus hogares y se quejan de no poder acceder a Eduroam (una conexión encriptada y segura para la mayoría de los y las estudiantes en Europa) que posibilita el acceso a diversos recursos educativos. Esta aclaración podría explicar también la falta de equipamiento (6%) y de conectividad (3%) observados. Por lo tanto, entendemos que contar o no con el equipamiento y la conectividad está vinculado con el tipo de tarea o actividad de aprendizaje planteada en cada propuesta de enseñanza.

A partir de estos resultados notamos que los desafíos en torno al equipamiento y la conectividad continúan, tanto para los y las que no disponen de los dispositivos digitales como para los y las que tienen un acceso de baja intensidad (aquellos y aquellas que responden con “parcialmente”).

Tabla 2. Cantidad de estudiantes según conectividad de la universidad de Suecia y de Argentina

	SI	Parcialmente	NO	No contesta
Argentina	78,41%	19,32	2,27	0%
Suecia	67,5%	23,5%	3%	6%

En términos de condiciones sociomateriales la sorpresa en las respuestas recibidas se ubicó en la disponibilidad de tiempo y la motivación (ver Figura 5 y 6).

Figura 5. Disponibilidad de tiempo de estudiantes de Argentina

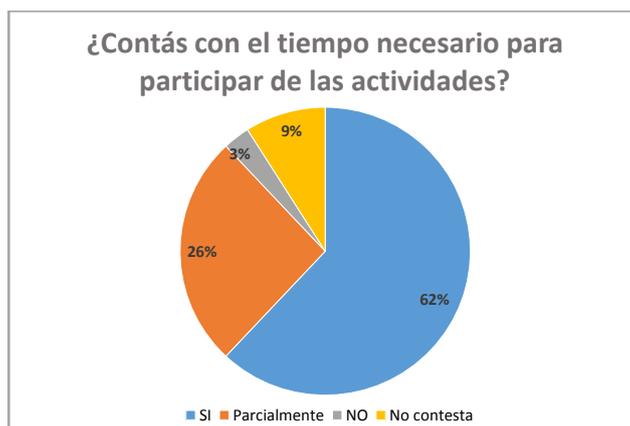


En el caso de los y las estudiantes de Argentina, menos del 40% afirma tener el tiempo necesario para desarrollar las tareas de aprendizaje implicadas en la propuesta de enseñanza (Figura 5). El tiempo es una categoría compleja ya que implica: solvencia para tener tiempo que no se destina al desempeño de un empleo remunerado; tiempo personal que no se dedica al cuidado de niños y niñas, adultos y adultas mayores o al sostenimiento de personas enfermas, entre otras; tiempo de disponibilidad del equipamiento (algunos y algunas estudiantes señalan que comparten el equipamiento con sus hijos e hijas, quienes lo utilizan para resolver las tareas escolares); tiempo en un espacio relativamente aislado para desarrollar tareas que requieren concentración (algunos y algunas mencionan que esto implicaba quitarle momentos al descanso).

Otro de los problemas que señalan es la gran dificultad que tienen para leer la bibliografía en la pantalla. Habitualmente el estudiantado tiene la posibilidad de comprar, a relativo bajo costo, la impresión de los artículos y capítulos de libros que tienen que leer. Sin embargo, esta posibilidad no estaba presente en los primeros momentos de la pandemia. Además, algunos y algunas solo disponen de celular, por lo que la lectura desde allí les resulta más compleja.

Por último, un tema recurrente en las respuestas es el relativo al trabajo, al dinero y su escasez. Varios y varias estudiantes señalan que los espacios en los que desarrollan sus tareas habituales están en riesgo de cerrar y temen perder sus fuentes laborales. Otros y otras las han perdido. Algunos y algunas comentan estar realizando sus tareas en forma remota y que las horas de trabajo se han incrementado exponencialmente. Frente a esta situación manifiestan estar buscando un nuevo empleo, aunque afirman que con la pandemia este rastreo resulta complejo.

Figura 6. Disponibilidad de tiempo de estudiantes de Suecia



En el caso de Suecia, la mayoría afirma contar con el tiempo necesario para continuar con sus actividades educativas (62%). No obstante, un 3% menciona que el tiempo no les resulta suficiente y un 26% tiene algunas dificultades para organizarse. Algunos y algunas relacionan la falta de tiempo con una disminución en la capacidad de producir reportes, artículos, entre otros. Otros y otras, mencionan que el trabajo es más intenso y, por ende, les falta el tiempo necesario para completar las actividades. En otros casos, señalan la dificultad para equilibrar el trabajo y el estudio.

Como en Argentina, el estudiantado de Suecia afirma tener menos dificultades con el equipamiento y la conectividad que con

el tiempo (ver Tabla 3), por lo tanto, el tiempo aparece como una variable significativa en las condiciones materiales que afectan los estudios universitarios en pandemia. En este sentido, es necesario profundizar en las formas en que se organiza el tiempo una vez que las barreras entre el afuera y el adentro del aula se han desvanecido. Asimismo, resulta significativo comprender que la enseñanza y el aprendizaje no suceden únicamente cuando docentes y estudiantes se encuentran en el espacio del aula (física o virtual). La actividad de aprendizaje puede incluir buscar, encontrar, seleccionar temas de interés, leer y escribir textos, reflexionar sobre experiencias, crear artefactos de conocimiento, comunicar ideas y participar en sesiones sincrónicas o asincrónicas con profesores, profesoras, compañeras y compañeros. En muchas de estas actividades puede haber una combinación de herramientas digitales y materiales, ideas y personas y también afectos (Green et al., 2020). No obstante, el espacio físico y la interacción con el otro influyen, configuran, estructuran, moldean y definen relaciones del y de la estudiante para con la información y la construcción del conocimiento, a la vez que son importantes para la organización del tiempo de estudio y para la motivación.

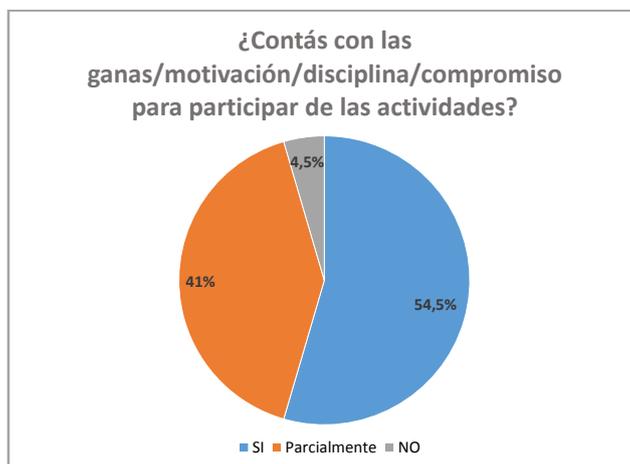
Tabla 3. Disponibilidad de tiempo para desarrollar tareas académicas por parte de estudiantes de la universidad de Suecia y de Argentina

	SI	Parcialmente	NO	No contesta
Argentina	39,78%	57,95 %	2,27%	0%
Suecia	62%	26%	3%	9%

Condiciones motivacionales

La interrogación acerca de las condiciones motivacionales para el estudio surgió intuitivamente ya que la intención de la encuesta era relevar las condiciones sociomateriales que configuran el aprendizaje remoto forzado (en particular el equipamiento y conectividad). Sin embargo, fue un aspecto que revistió una importante significatividad.

Figura 7. Motivación de estudiantes de Argentina



En el caso de los y las estudiantes de Argentina, casi el 55% afirma sentirse motivado o motivada para desarrollar las actividades propuestas, mientras que un 41% afirma estarlo en forma parcial (Figura 7).

Las condiciones motivacionales se refieren a dos aspectos: por un lado, la descripción que el estudiantado hace de la disciplina de estudio durante los primeros meses de la pandemia; por otro lado, las consideraciones que realiza sobre el acto de ser interrogado a través del formulario.

Sobre la primera dimensión, la situación que los y las estudiantes estaban atravesando en ese momento, hay un término que se

presenta en forma reiterada: incertidumbre. Ellos y ellas cuentan la incertidumbre que están atravesando por no saber qué va a pasar en el futuro, aparece el tema de la salud de adultos y adultas mayores, el cuidado de niños y niñas a cargo, y la reestructuración de la cotidianidad en términos de tiempos y espacios. En este contexto, varios se preguntan sobre la viabilidad de continuar estudiando en esas condiciones.

Sobre la segunda dimensión, el estudiantado responde a la demanda de información y, en el caso de Argentina, muchos además agradecen ser interrogados, que le pregunten a cada uno de ellos, que se interesen por la situación que están atravesando. En este sentido, observamos que el acto de encuestar tiene un efecto performativo en sí ya que la docencia focaliza en la individualidad de cada estudiante.

Figura 8. Motivación de estudiantes de Suecia



En el caso de Suecia, observamos que un 44% de los encuestados brinda una respuesta positiva al ser interrogados sobre la motivación. Un 23,5 % elige la respuesta “parcialmente” que se suma a un 20,6% que indica que la motivación, en el sentido de la

capacidad de producción para participar en los estudios, ha disminuido. En este sentido, la pregunta sobre la motivación es la que provoca más curiosidad ya que 44% del estudiantado señala contar con la motivación de participar de las actividades planteadas y un 44% señala escasa motivación de participar de las actividades planificadas.

Los y las estudiantes asocian la falta de motivación con una disminución de la productividad y la insuficiente concentración. Esta última como una consecuencia de estar físicamente en otro lugar, ya que permanecer en el hogar afecta a la disciplina y la interacción con otros.

Al igual que para los y las estudiantes de Argentina, las condiciones motivacionales fueron las más llamativas. A diferencia del estudiantado argentino, los y las estudiantes de Suecia no se explayaron sobre las causas de su malestar. Tampoco resaltaron el hecho de ser interrogados sobre su situación personal. No obstante, mencionaron incertidumbre sobre el futuro de sus estudios y preocupación por la situación laboral; indicaron sentir necesidad de tener encuentros informales con otros, incluyendo a las y los docentes e informaron sobre la posibilidad de recibir ayuda para estructurar el tiempo en relación con las entregas.

Tabla 4. Motivación de estudiantes para desarrollar tareas académicas de la universidad de Suecia y Argentina

	SI	Parcialmente	NO	No contesta
Argentina	54,54%	40,90 %	4,54 %	0%
Suecia	44%	23,5%	20,6%	12%

Discusión

Más allá de que estos resultados no surgen de un muestreo estadístico, las respuestas obtenidas pueden ser un insumo importante para analizar algunas dimensiones de las transformaciones que están desplegándose en el sistema educativo en su conjunto y en particular en la educación superior.

El análisis de las respuestas obtenidas nos lleva a distinguir que pese a las grandes diferencias en la situación socioeconómica y en las medidas sanitarias tomadas por ambos países, se observan importantes similitudes entre las y los estudiantes que participaron de la encuesta.

En primer lugar, en ambos casos, la mayoría de los y las estudiantes afirma contar con equipamiento y conectividad necesarios. A pesar de las diferencias que se observan en ambos casos (los y las estudiantes de Argentina presentan más dificultades en este aspecto) identificamos una tendencia positiva en cuanto a las condiciones sociomateriales del aprendizaje enunciadas anteriormente. Es de destacar que dichas condiciones son relativas, por un lado, al espacio, lugar de trabajo donde se encuentran (ya que los y las estudiantes están a distancia) y, por otro lado, al tipo de tarea académica a realizar. Esto último alude a la representación de la universidad como espacio social proveedor de herramientas específicas para el aprendizaje en el nivel superior.

En segundo lugar, la tendencia positiva acerca de contar con el equipamiento y conectividad cambia con la pregunta acerca del tiempo y las ganas (motivación) necesarias para poder participar de las actividades pedagógicas planificadas. En ambos casos observamos el papel preponderante de las condiciones sociales y motivacionales en el aprendizaje. Sin embargo, una marcada diferencia se observa en lo mucho que escriben los y las estudiantes de Argentina, reflejando la necesidad de expresarse y comunicar su estado y sus nuevas condiciones de estudio. Esta diferencia puede responder al tipo de formación y habilidades que las y los estudiantes que participaron de la encuesta desarrollan en sus carreras: Ciencias Sociales en Argentina y Científico-tecnológica en Suecia.

En tercer lugar, en ambos casos los y las estudiantes señalan estar atravesando momentos de incertidumbre por la crisis sanitaria y económica. El interrogante que se abre entonces es acerca del papel del aprendizaje en el nivel superior y de las condiciones sociales y de motivación que sobresalen en la situación estudiada.

Un aspecto significativo que emergió de este trabajo fue el agradecimiento por ser encuestados, sobre todo por el estudiantado de Argentina. De este modo, consideramos que el artefacto formulario y las prácticas de encuesta asociadas a este, constituyen un elemento del entorno sociotécnico contemporáneo que puede atender a las necesidades de las y los docentes y también a las expectativas del estudiantado. La encuesta materializada en el formulario encarna una modalidad pedagógica que se organiza a partir de, por un lado, la formulación de preguntas por parte del y de la docente para establecer un vínculo a la distancia, y por otro lado, las respuestas de los y las estudiantes que, en un caso (Argentina), reflejan gratitud y necesidad de expresar, casi de forma catártica, una situación de estudio que los supera.

Para finalizar, consideramos que el encuestar constituye una de las prácticas disponibles dentro del entorno sociotécnico que merece ser estudiada más detenidamente y en profundidad ya que facilitan nuevas formas de datificación de la experiencia educativa.⁷

Conclusión

Este trabajo presenta un análisis de caso que explora la experiencia de estudiantes universitarios durante los primeros meses de la pandemia en Suecia y Argentina a través de una encuesta (Suecia n=34 y Argentina n=88). Se basa en una perspectiva interpretativa, cualitativa. Comenzó como un intento de observar las condiciones de escolarización del estudiantado universitario durante la virtualización forzada ocurrida como cierre de los establecimientos de educación superior. Es decir, la inquietud era analizar la posibilidad de realizar ajustes y adaptaciones de contenidos, horarios, actividades, etc.

⁷ No solo es necesario pensar la propuesta educativa sino las consecuencias sociales. La práctica se datifica al entrar en manos de empresas que hacen de la experiencia un dato sobre el que se construyen nuevos algoritmos.

Después de observar las respuestas a la encuesta administrada, se identifican similitudes tanto en la dimensión sociomaterial como en la motivacional, semejanzas que emergen más allá de las diferencias de contexto social, económico y cultural. De esta forma, la encuesta surge como un artefacto que media y forma parte del vínculo pedagógico en los escenarios sociotécnicos contemporáneos.

Referencias

- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Arora, A., & Srinivasan, R. (2020). Impact of Pandemic COVID-19 on the Teaching-Learning Process: A Study of Higher Education Teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 13(4), 43-56. doi:10.17010/pijom/2020/v13i4/151825
- Asociación Gremial Docente de la Universidad de Buenos Aires (30 de marzo de 2020). *AGD ante el anuncio de comienzo lectivo en abril*. Recuperado de https://listas.exactas.uba.ar/pipermail/general_patmo/2020-March/000213.html
- Banco Mundial (2020). *PIB per cápita (US\$ a precios actuales) Argentina-Suecia*. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.CD?locations=SE>
- Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Cerratto Pargman, T. (2021). Enseñar en Tiempos de Pandemia: Cuatro ejes para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas emergentes en la universidad. En E. J Rico (Comp.), *Actas del 4to. Encuentro de Interfaces de Conocimiento. Tecnologías aplicadas a la enseñanza, a la construcción de conocimientos y de discursos sociales en cuarentena COVID-19*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SEUBE-FILO-UBA.
- Cerratto Pargman, T., & Jahnke, I. (Eds.) (2019). *Emergent practices and material conditions in learning and teaching with technologies*. New York: Springer.

- Cerratto Pargman, T., Knutsson, O., & Karlström, P. (2015). Materiality of Online Students' Peer-Review Activities in Higher Education. En O. Lindwall, P. Häkkinen, T. Koschman, P. Tchounikine & S. Ludvigsen, (Eds.), *Exploring the Material Conditions of Learning: The Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) Conference 2015* (Vol. 1). Gothenburg: The International Society of the Learning Sciences.
- Czerniewicz, L., Agherdien, N., Badenhorst, J., Belluigi, D., Chambers, T., Chili, M.,...Wissing, G. (2020). A Wake-Up Call: Equity, Inequality and Covid-19 Emergency Remote Teaching and Learning. *Postdigital Science and Education*, 2, 946-967.
- Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297/2020. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 19 de marzo de 2020. Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Del Valle, D., Perrotta, D., & Suasnabar, C. (2021). La universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al Covid-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 163-184. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracion-yconocimiento/article/view/32404>
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento básico*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40(Especial), 142-178. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 8-27. <https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084>
- Gourlay, L., & Oliver, M. (2018). *Student engagement in the digital university: Sociomaterial assemblages*. New York: Routledge.
- Green, J. K., Burrow, M., & Carvalho, L. (2020). Designing for Transition: Supporting Teachers and Students Cope with Emergency Remote Education. *Postdigital Science and Education*, 2, 906-922. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00185-6>
- Haas, C. (1996). *Writing Technologies. Studies on the Materiality of Literacy*. New York: Routledge.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. London: Routledge.
- Landau, M. (2020) Después del terremoto, la clase en Zoom. *Technos Magazine*, 8. Recuperado de <http://technomagazine.com.ar/8aprendeb.html>
- Maydiantoro, A. A., Winatha, I. K., Riadi, B., Hidayatullah, R., Putrawan, G. E., & Dzakiria, H. (2020). (Emergency) Online Remote Learning in Higher Education Institutions during COVID-19 Crisis: Students' Perception of the Situation. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 6445-6463.
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Oliveira, L., Mesquita, A., Sequeira, A., & Oliveira, A. (2021). Emergency Remote Learning During COVID-19: Socio-educational Impacts on Portuguese Students. *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions*, 1328, 303-314.
- Paschal, M. J., & Mkulu, D. (2020). Online Classes during COVID-19 Pandemic in Higher Learning Institutions in Africa. *Global Research in Higher Education*, 3(3), 1-20. <https://doi.org/10.22158/grhe.v3n3p1>
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: Technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 56-64.
- Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning: Technology and knowledge in educational practice*. Cambridge University Press.
- UNESCO-IESALC (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>