



Recibido: 24 agosto 2022
Revisado: 26 noviembre 2022
Aceptado: 10 diciembre 2022

Dirección autores:

Facultad de Comunicaciones y
Filología. Universidad de Antioquia,
Cl. 67 #53-108 bloque 12, Medellín,
Antioquia (Colombia).

E-mail / ORCID

ximena.forero@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-7335-5481>

herlaynne.segura@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-2988-9179>

carmen.sanchez@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-0830-6533>

ARTÍCULO / ARTICLE

Uso de estrategias apoyadas en TIC y virtualidad: una oportunidad para explorar las posibilidades del entorno digital

Use of strategies supported by ICT and virtuality: an opportunity to explore the possibilities of the digital environment

Ximena Forero-Arango, Herlaynne Segura-Jiménez y Carmen Rosa Sánchez-Áviles

Resumen: Durante el segundo semestre de 2021 el Laboratorio de Tecnología Educativa y Cultura Digital de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia emprendió el diagnóstico de uso de estrategias apoyadas en TIC y virtualidad entre los años 2020 y 2021, en pregrado, durante el tiempo que duró la educación remota por la emergencia generada debido a la COVID19. El estudio se realizó desde un paradigma constructivista interpretativo, con enfoque cualitativo y desde la investigación basada en diseño. Los resultados dan cuenta de que tanto estudiantes como profesores trasladaron en la mayoría de los casos, sus prácticas tradicionales de la presencialidad a los entornos digitales. Algunos encontraron en esta situación una oportunidad para explorar de forma creativa los nuevos contextos que ofrece el ciberespacio y replantearse las nuevas dinámicas formativas de cara al futuro post pandemia. Los hallazgos de esta investigación pretenden aportar a la reflexión en el campo y a la formulación del Proyecto Educativo de la Facultad de Comunicaciones y Filología que se encuentra en construcción.

Palabras clave: Uso de computadores en Educación, Tecnología Educativa, COVID-19.

Abstract: During the second semester of 2021, the Laboratory of Educational Technology and Digital Culture of the Faculty of Communications and Philology of the University of Antioquia undertook the diagnosis of the use of strategies supported by ICT virtuality during the years 2020 and 2021, in undergraduate, during the time that the remote emergency education generated by COVID - 19 lasted. The study was carried out from an interpretive constructivist paradigm, with a qualitative approach and from design-based research. The results show that both students and teachers transferred in most cases their traditional practices from face-to-face to digital environments. Some found in this situation an opportunity to creatively explore the new contexts offered by cyberspace and rethink the new training dynamics for the post-pandemic future. The findings of this research aim to contribute to reflection in the field and to the formulation of the Educational Project of the Faculty of Communications and Philology that is under construction.

Keywords: Computer uses in Education, Educational technology, COVID-19.



1. Introducción

La pandemia por COVID-19 transformó significativamente los procesos educativos para depender, en cierta medida, de las modalidades de aprendizaje digital (Kawczak, et al. 2021). Con este panorama y luego del regreso a la educación presencial en 2022, se evidenció la necesidad de que la educación superior asuma los retos de integrar la tecnología y las nuevas dinámicas de formación de la cultura digital a sus procesos académicos (Pardo y Cobo, 2020).

La Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia había identificado debilidades en las competencias digitales de los estudiantes y profesores en los programas de pregrado, como consta en los informes de autoevaluación e innovación curricular; lo cual es coherente con el panorama de competencias digitales en la universidad y el país en general, en el área de las comunicaciones. La Asociación de Facultades de Comunicación AFACOM publicó en 2020 la investigación Profesionales de la comunicación y transformaciones del mundo del trabajo, que identificó la necesidad de competencias digitales en el campo (Figura 1).

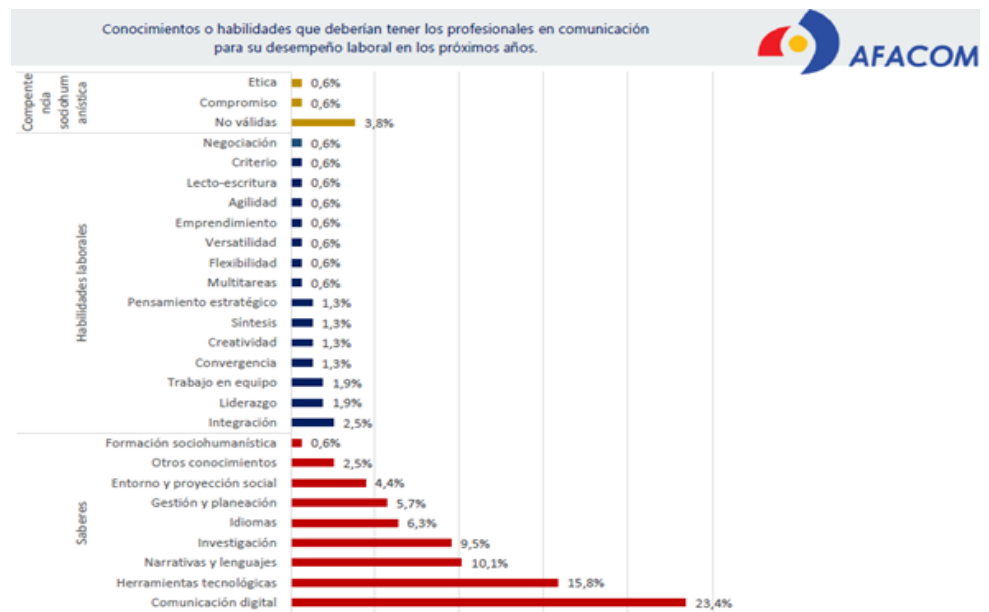


Figura 1. Conocimientos o habilidades que deberían tener los profesionales en comunicación para su desempeño laboral en los próximos años. Fuente: Adaptado de Pereira et al. (2020)

El confinamiento y la obligación de adoptar la educación remota de emergencia (Hodges et al. 2020) llevaron a la conformación de una Mesa de Pedagogía y TIC, en la facultad, para apoyar y orientar a profesores y estudiantes en esta tarea. Dicha Mesa se transformó en el Laboratorio de Tecnología Educativa y Cultura Digital, en cuya línea de trabajo en investigación se gestó la idea de realizar este diagnóstico, con el fin de establecer una línea base, para adecuar los procesos formativos de la dependencia a la nueva realidad educativa en el mundo digital.

Este estudio concibe la importancia de la interacción en la educación superior (Forero, 2022) y pretende continuar con la reflexión frente a las competencias digitales y las transformaciones de la educación, en relación con la incorporación de la tecnología, las nuevas formas de habitar el ciberespacio y los contextos híbridos en los procesos formativos.

2. Método

Esta investigación se realizó con enfoque cualitativo, por el ánimo de entender la imposibilidad de eliminar la subjetividad en la construcción del conocimiento (Alvarado, 2013) desde el paradigma constructivista interpretativo, por involucrar a quienes intervienen en la realidad estudiada (Chilisa y Kawulich, 2012) con un alcance exploratorio, que busca abrir caminos para nuevas rutas de indagación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Se eligió la investigación basada en diseño: una perspectiva metodológica de la investigación en educación, desde la cual se posibilita el diálogo constructivo con otros métodos para dirigir y vincular cuestiones teóricas y prácticas (Kennedy-Clark, 2013), (Amiel y Reeves, 2008) por su utilidad para el campo educativo. Desde los sesenta, según Kennedy-Clark (2013) la investigación basada en diseño se ha constituido como un campo de estudio importante y es considerada una herramienta práctica para la solución de problemas educativos. El diseño se considera un proceso de reflexión respecto a las teorías constructivistas.

El objetivo general de la investigación consistió en realizar un diagnóstico del uso de estrategias educativas apoyadas en TIC y virtualidad utilizadas en los cinco pregrados de la Facultad de Comunicaciones y Filología, durante el periodo de aislamiento ocurrido en los años 2020 y 2021, del cual se desprenden los objetivos específicos: (a) Reconocer las estrategias educativas apoyadas en TIC y virtualidad utilizadas en los programas de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia. (b) Identificar las percepciones respecto a la presencia de estrategias apoyadas en TIC y virtualidad en el currículo de los programas de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología. (c) Establecer las concepciones didácticas de los docentes, en relación con el uso de estrategias apoyadas en TIC y virtualidad, en los programas de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología, durante los años 2020 y 2021. (d) Identificar las corrientes teóricas que han orientado la reflexión en los docentes de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología.

Para lograr lo propuesto, fueron diseñadas tres iteraciones: La primera, se ocupó del análisis documental de los informes de autoevaluación de los 5 programas de pregrado (Periodismo, Comunicaciones, Comunicación Audiovisual y Multimedial, Filología y Comunicación Social - Periodismo), así como los documentos maestros de innovación curricular. La segunda iteración consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a 28 docentes y coordinadores de los programas, así como a 3 directivos de la Facultad; y encuestas a estudiantes, para conocer sus percepciones respecto al uso de estrategias apoyadas en TIC, en relación con la pedagogía, el currículo y la didáctica. Finalmente se realizó una tercera iteración de conversación grupal, en un grupo focal con profesores de los programas de pregrado, que buscó

indagar sobre su mirada respecto a la articulación de las Tecnologías de Información y Comunicaciones a su labor docente.

2.1. Muestra

El universo de análisis fueron los profesores y estudiantes de los cinco pregrados de la Facultad de Comunicaciones y Filología. Los informantes fueron convocados a través de correo electrónico y por medio de los coordinadores de los pregrados. En las entrevistas participaron 28 profesores, 73 estudiantes contestaron la encuesta y al grupo focal asistieron 4 profesores.

2.2. Instrumentos

Revisión documental

Para establecer un diagnóstico del uso de estrategias apoyadas en las TIC, en los pregrados de la Facultad de Comunicaciones y Filología, se revisaron los documentos que dieron origen a los programas, su formalización y seguimiento. La revisión documental, vista como un proceso basado en la búsqueda, recuperación y análisis de datos obtenidos y registrados por otros investigadores, en fuentes documentales, para el aporte a futuras investigaciones (Arias, 2012) se usó como dice Galeano (2007) para "entrevistar" los documentos mediante las preguntas que guiaron la investigación y se "observaron" con la intensidad con que se observa un hecho social. Tanto los documentos maestros de los programas, así como los documentos de transformación curricular y los informes de autoevaluación, se constituyeron en el universo de datos a abordar para su lectura crítica, entendiendo el término documentos en sentido amplio como todo material de índole permanente, al que se puede acudir como fuente o referencia (Cazares et al., 1999). Este método permitió, como lo plantea Ocegueda (2004) encontrar en las fuentes documentales, la huella que las personas involucradas dejan a través de evidencias de los hechos pasados.

Entrevista

La entrevista como método de recolección de información fue útil en la medida en que como lo plantean Fontana y Frey (2005) no se trató solo de hacer preguntas y escuchar respuestas, sino de un proceso colaborativo entre dos personas en la construcción de sentido. Gracias a la nueva mirada más empática de este método, la presente indagación siguió lo propuesto por Fontana y Frey (2005) que aboga por una postura ética que tiene en cuenta al grupo estudiado como compañero del proceso. Se abordó a cada uno de los sujetos seleccionados para la aplicación del método, teniendo en cuenta lo enunciado por Vargas (2012) en cuanto a la complejidad del ser humano, en la medida en que cada persona habita contextos diferentes y tiene sus propias particularidades que la diferencian de otra, lo que se considera en este caso una ventaja para la triangulación de la información. También se realizó una entrevista colectiva que se asemeja a lo que Galeano (2007) llama Grupo de discusión, pues intentó, mediante una situación comunicativa, conocer representaciones y discursos ideológicos asociados al objeto de estudio. La elección de esta técnica de entrevista grupal para trabajar con profesores de los programas, aportó a la construcción colectiva del diagnóstico desde un espacio informal y flexible que para Sandoval (2002) puede tratarse de un Taller investigativo, que busca un espacio de trabajo compartido.

Encuesta

El tercer método elegido para la realización de este estudio fue la encuesta, debido a que provee un plan para efectuar una descripción numérica de tendencias, actitudes u opiniones de una población mediante el estudio de una muestra de ella (Creswell, 2013a). Se eligió un universo numeroso como los estudiantes de los pregrados de la Facultad de Comunicaciones y Filología, lo que permitió obtener y elaborar datos de modo eficaz (Angarita y otros, 2003) en relación con el fenómeno estudiado. Así se establecieron tendencias respecto a la percepción de los estudiantes.

Tabla 1. Resumen de instrumentos de recolección utilizados.

Entrevista semiestructurada	Grupo focal	Encuesta
Fueron realizadas 28 entrevistas semiestructuradas a docentes de los cinco pregrados de la Facultad de Comunicaciones y Filología.	Fue realizado un grupo focal al que fueron convocados docentes de la Facultad, sugeridos por los coordinadores de los programas por su mirada crítica a la articulación de las TIC en los procesos educativos.	No probabilística por conveniencia y se usó la técnica de encuesta con formulario electrónico a través de correo, dirigido a los públicos objetivos. Se enfocó en estudiantes que dieran respuesta a las preguntas filtro necesarias para la posterior evaluación de los resultados.*

* Debido a que es no probabilística, ya que la selección de los elementos no es aleatoria, se seleccionaron 73 cuestionarios del total, totalmente diligenciados y que cumplieran con los requisitos del público objetivo.

3. Marco de análisis

Para el presente estudio se utilizaron como referencia para el análisis de las categorías los siguientes conceptos:

Diseño del aprendizaje:

Con base en el marco ACAD (Activity-Centred Analysis and Design) desarrollado por Carvalho y Goodyear (2014), se analizaron tres aspectos principales de las estrategias apoyadas en TIC y virtualidad usadas por los profesores: el tipo de actividades, las herramientas y recursos que usaron y el diseño social que definieron para ellas.

Agencia de los estudiantes

La agencia estudiantil en el contexto de la educación superior se entiende como "acceso a (y uso de) recursos para acción con propósito en contextos de estudio, es decir, personal, relacional (interaccional) y recursos específicos del contexto para participar en acciones y aprendizajes intencionales y significativos, tal como lo experimentan o interpretan los estudiantes" (Jääskelä et al., 2020, p. 2067). Los aspectos de la agencia del alumno que se mejoran a través de la tarea se han categorizado como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Aspectos de la agencia de estudiantes. Fuente: Adaptado de Jääskelä et al., 2020.

Recursos personales	Recursos relacionales	Oportunidades contextuales
Por ejemplo, autoeficacia, creencias sobre la propia competencia, intencionalidad, motivación intrínseca.	De igualdad/equidad entre los alumnos, relaciones recíprocas profesor-alumno, apoyo entre pares, entorno de aprendizaje seguro.	El alumno puede hacer opciones entre diferentes posibilidades, puede influir en el progreso del curso o participar recíprocamente en la enseñanza.

Assamblage de los profesores

La complejidad del fenómeno de la enseñanza necesita marcos conceptuales alternativos que puedan explicar mejor el fenómeno, por ejemplo, la teoría rizomática (Deleuze & Guattari, 1987). Esta teoría ofrece diferentes herramientas que apoyan un pensamiento más complejo y no lineal sobre prácticas pedagógicas, una de ellas el concepto de «*assamblage*» (Perrotta, 2021). Se refiere a un grupo de elementos materiales e inmateriales que son heterogéneos y se juntan de diferentes maneras y tiempos para producir una actividad en particular. De acuerdo con (Strom, 2015, p. 322),

«Ver la enseñanza como un *assamblage* significa considerar los diversos componentes del salón de clases: los estudiantes, el maestro, el contenido, el salón de clases, etc. son – como trabajar colectivamente para dar forma a las prácticas docentes.»

Más aún, los profesores aportan a las prácticas docentes su propio *assamblage*. Strom considera que «la maestra misma ya era un montaje, [pues traía] a la enseñanza una combinación de creencias, conocimientos, experiencias y otros elementos específicos» (Strom, 2015, p. 330). En el presente estudio, el interés particular está puesto en las concepciones docentes del proceso formativo y su despliegue ante la situación particular generada por el aislamiento derivado de la pandemia por COVID-19.

Fragilidad pedagógica

La actividad docente es el resultado de la interacción, entre otros, de los *assamblages* condicionados por la agencia del profesor (Pantić, 2021). Desde un enfoque sistémico, la agencia es un «fenómeno emergente, algo que sucede a través de un siempre interacción única de la capacidad individual y las condiciones sociales y materiales por medio de qué personas actúan» (Biesta et al., 2015); esto significa que la agencia le da al actor el poder de tomar decisiones sobre su papel en la actividad, por lo tanto, la agencia representa «la capacidad de acción social» (Castañeda & Tur, 2020, p. 51), y los docentes pueden tener más o menos recursos y oportunidades para ejercer su agencia. Hablar de la agencia de los docentes significa considerar sus *assamblages* –personales y biografías profesionales, proyección a corto y largo plazo, pero también culturales, materiales y estructurales que influyen en el ejercicio de su poder para tomar decisiones sobre sus acciones (Biesta et al., 2015).

Cuando las condiciones de estos ensamblajes de los profesores y la agencia de los maestros no combinan, aparece la fragilidad pedagógica. El término «fragilidad pedagógica» es el concepto utilizado para articular las causas de las dificultades que pueden aparecer en un entorno tan complejo como el desarrollo docente, tal como ocurrió debido al aislamiento por la pandemia. Este concepto considera las condiciones que influyen en el desarrollo de la enseñanza innovadora por parte de los profesores y en su agencia (Kinchin et al., 2016). Los mismos autores precisan que «fragilidad» no se refiere a «una cualidad o capacidad de un académico individual per se», sino que resulta «de la calidad y grado de interacción con y entre los elementos clave del entorno profesional», como las perspectivas descritas para la agencia docente (Kinchin et al., 2016, p. 2). El aumento de las posibilidades de agencia docente y la reducción de la fragilidad pedagógica pueden favorecer la facilidad con que los profesores que se desempeñan en educación superior son capaces de desarrollar sus propias prácticas.

4. Resultados

Dado que el objetivo principal de este estudio buscaba reconocer el uso que se ha hecho en los pregrados de la Facultad de Comunicaciones y Filología, de estrategias educativas apoyadas en TIC y virtualidad, durante los años 2020 y 2021, en el marco de la contingencia generada por Covid - 19; la identificación del diseño del aprendizaje que hicieron los profesores, fue uno de los principales hallazgos, como se muestra a continuación:

4.1. Tipo de actividades, herramientas y recursos, diseño social: Diseño del aprendizaje.

Se partió de la definición de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como el conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, transmisión, registro y presentación de información en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética. Es la unión de las telecomunicaciones, la informática y los medios audiovisuales, y la tecnología base que soporta su desarrollo es la electrónica (Bejarano, Angarita & Mesa, 2013).

Este análisis realizado con las técnicas de lectura distante (Moreti, 2013) y lectura cercana (Martos y Martos, 2016) mostró que sólo el informe de innovación curricular del programa Comunicación Social Periodismo, que se ofrece en 4 subregiones del departamento de Antioquia (Urabá, Bajo Cauca, Oriente y Suroeste y que busca la ampliación de su lugar de desarrollo) incorporó elementos derivados de la experiencia de educación remota de emergencia que se vivió en el año 2020, antes de ser enviado al Ministerio de Educación Nacional en 2021. Los demás documentos, creados entre 2017 y 2018 contenían el uso de las palabras digital, virtual y tecnología, en su mayoría con un uso instrumental (Tabla 4).

Con esta información se contactó a las coordinaciones de los 5 programas y se les pidió sugerir nombres de al menos 5 profesores que se hubieran destacado por su interés en el uso de la TIC en sus cursos. Se obtuvo un listado de 25 docentes, al que se sumaron las entrevistas semiestructuradas a tres directivos de la Facultad.

Tabla 4. Cuadro resumen de los documentos maestros.

Término	Filología	Periodismo	CAM	Comunicaciones	CSP	TOTAL
Virtual	4	34	32	34	32	136
Digital	24	80	79	118	74	375
Moodle	2	1	0	3	1	7
Tecnología	13	74	73	72	83	237
Internet	12	15	20	27	5	79
En línea	1	13	19	12	10	55
Lms	1	0	0	1	0	2

Se construyó colaborativamente un guión para las entrevistas, con base en las categorías propuestas, para indagar por las siguientes preguntas:

- ¿Qué estrategias apoyadas en TIC usó entre 2020 y 2021?
- ¿Cómo ve la relación de estas estrategias con el currículo del programa?
- ¿Creó o usó recursos educativos?
- ¿Cuál fue su percepción sobre la afectividad y los vínculos que estableció con los estudiantes?
- ¿Qué estrategias utilizó para el establecimiento de estos vínculos?
- ¿Cómo hizo presencia en línea?
- ¿Qué percepciones tiene sobre la oferta formativa de la Universidad para el uso de estrategias apoyadas en TIC?
- ¿Participó de la oferta formativa?
- ¿Qué perspectivas teóricas ha identificado en el uso de estrategias pedagógicas apoyadas en TIC entre 2020 y 2021?

En total se realizaron 28 entrevistas semiestructuradas con un promedio de una hora de duración. Luego se realizó un grupo focal al que se invitó a profesores que hubieran manifestado dificultades con la incorporación de TIC en sus cursos y se complementó con una encuesta enviada a estudiantes de los 5 programas de pregrado, que obtuvo 73 respuestas (Figura 2).

También pretendía esta investigación explorar el uso de estrategias educativas apoyadas en TIC y virtualidad, para el establecimiento de vínculos afectivos de los profesores con sus estudiantes, e indagar sobre las perspectivas teóricas que han orientado las reflexiones pedagógicas realizadas por la comunidad académica de la Facultad de Comunicaciones y Filología, en relación con el uso de estrategias educativas apoyadas en TIC y virtualidad.

La educación superior en las universidades tradicionales se basa en la enseñanza presencial, la experimentación, la enseñanza y, eventualmente, la defensa de los resultados durante los exámenes escritos u orales y, a veces, también en presentaciones moderadas (Pavlič. et al, 2022). Al cruzar la información recolectada, se encontró que la mayor parte de los docentes trasladaron sus prácticas de la

presencialidad a sesiones de videoconferencia, con aplicaciones como Meet, Zoom y Teams, que, en muchos casos, implicaron dificultades de interacción con los estudiantes, debido a la poca agencia de éstos (Jääskelä et al., 2020)

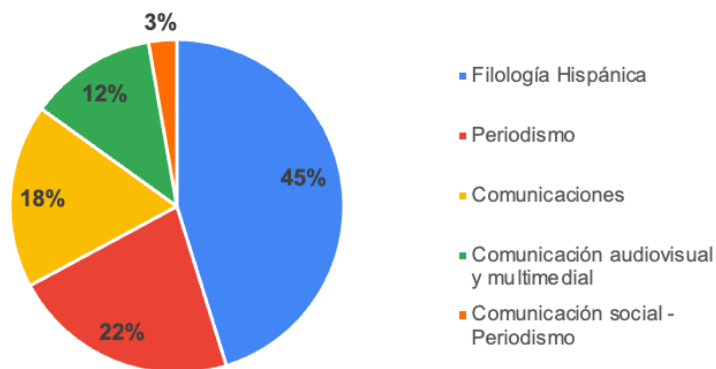


Figura 2. Porcentaje de estudiantes que respondieron a la encuesta por programa académico. Fuente: elaboración propia.

Los docentes más entusiastas se animaron a explorar nuevas herramientas y metodologías, mientras que los más tradicionales mantuvieron sus sesiones magistrales, como consecuencia de sus assemblages personales llevados a sus prácticas docentes (Perrotta, 2021).

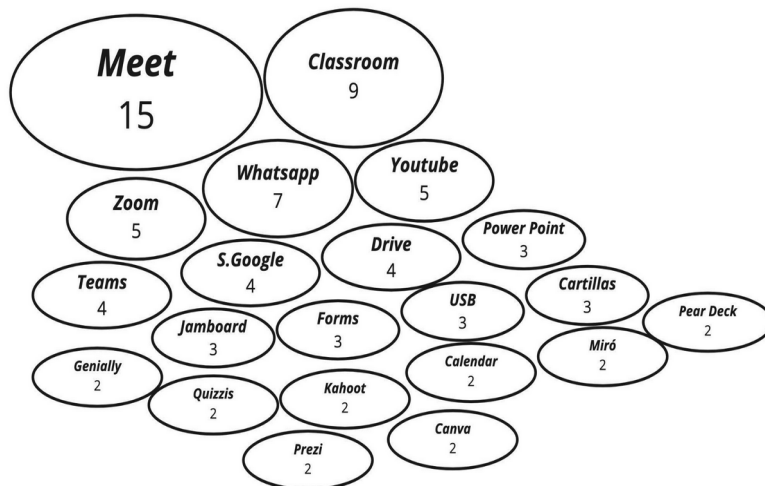


Figura 3. Número de profesores que mencionaron usar la herramienta. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las percepciones que manifestaron profesores, administrativos y estudiantes, en relación con la pertinencia de este uso de estrategias, todos lo consideraron pertinente, pero problematizaron dicha pertinencia por razones relacionadas con la imposición de la situación, la obligatoriedad, la falta de preparación y cultura digital, que los llevaron a percibir fragilidad pedagógica (Kinchin et al., 2016). De esta forma se abordaron los dos primeros objetivos específicos, que buscaban

explorar las percepciones de los estamentos e indagar por la pertinencia del uso que se hizo de las estrategias apoyadas en TIC.

En cuanto a la relación de lo que ocurrió, en comparación con lo declarado en los currículos, 7 de los entrevistados piensan que la realidad va a un ritmo y los currículos a otro, pues la reflexión respecto a lo que ocurre, toma mucho más tiempo. 5 están convencidos de que estas circunstancias permearán el currículo y lo modificarán, sobre todo en relación con las formas, las mediaciones, las estrategias, y 4 más opinan que este tipo de estrategias apoyadas en las TIC deben ser transversales y no quedarse específicamente en los cursos que abordan la producción de piezas comunicativas. Es decir, que deben hacer parte del diseño del aprendizaje con actividades centradas en los estudiantes (Carvalho y Goodyear, 2014).

En materia de vínculos afectivos, 3 profesores afirmaron haber percibido a sus estudiantes ausentes e inhibidos para participar. También 3 docentes manifestaron que estos entornos digitales «despersonalizaron» el proceso de aprendizaje, quitándoles agencia tanto a profesores, como a estudiantes (Jääskelä et al., 2020). Mientras algunos acudieron a Whatsapp para una comunicación más directa con los alumnos, para otros compartirles su número telefónico significaba cruzar una barrera que no los hacía sentir cómodos. Se perciben dos tendencias principales entre ellos: una más tradicional de «dictar» la clase magistral en las nuevas condiciones, y con los malestares a que hubiera lugar, y otra de aceptación del reto de crear espacios más empáticos para los alumnos, a través de actividades y estrategias de interacción, conversación y juego, como lo manifestaron 3 de los docentes, Esto muestra claramente el concepto de *assamblage* al servicio de las prácticas docentes (Perrotta, 2021).

En cuanto a la oferta formativa y la participación en ella de profesores, 15 profesores reconocieron la amplia gama de actividades que tuvieron a disposición en la Facultad y la Universidad para hacerle frente a la educación remota de emergencia (Hodges et al. 2020) 15 recalcaron la falta de tiempo como impedimento para tomar más cursos y talleres al respecto, 5 llamaron la atención sobre el énfasis de la oferta formativa en el uso de herramientas y 4 dijeron no haber participado en ninguna actividad de este tipo. También destacaron la democratización de la invitación, que permitió que tanto profesores de planta como de cátedra se inscribieran en cursos y talleres sin ningún costo. Esta pregunta se enmarca dentro del concepto de *assamblage* docente, al servicio de sus prácticas académicas.

Finalmente, el último objetivo específico indagó por la reflexión teórica que se percibió detrás de las estrategias elegidas. 12 profesores manifestaron que apenas empezaban a abordar el tema, 5 afirmaron que se debe mirar hacia el futuro en esta materia y 3 más hicieron énfasis en la hibridación teórica que brinda el beber de varias fuentes y conceptos. Estas respuestas dan cuenta de la fragilidad pedagógica que se vivió durante la pandemia (Kinchin et al., 2016). y que al no tener mucho margen de maniobra dado el aislamiento por COVID-19 se vieron muy limitados en su capacidad de acción social (Castañeda & Tur, 2020).

La penetración de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) ha aumentado en el mundo en desarrollo, pero todavía existe una gran brecha entre la necesidad de infraestructura de TIC y su disponibilidad (Zhang. et al, 2022); Sin embargo, los resultados mostraron cómo el encuentro sincrónico se convirtió en el corazón de las clases, con estrategias de mediación complementarias en las que los

profesores acudieron generalmente a Jamboard, Classroom, Drive, a formularios, el calendario y las demás aplicaciones con que cuenta el ecosistema de Google dispuesto por la Universidad que se exploró y aprovechó de una mejor forma, a pesar de estar disponible desde antes del confinamiento. Si bien estos encuentros contribuyeron a mantener activa la labor formativa, el exceso de sincronía y el trasladar las mismas dinámicas de la presencialidad a la virtualidad produjo agotamiento no solo en los profesores, sino en los estudiantes.

Los profesores que propusieron estrategias y metodologías por fuera de dicho ecosistema, fueron docentes exploradores de nuevas posibilidades que les ofrecían las TIC, como el diseño de un blog para el curso, creación de podcast, uso de metodologías de juego, con herramientas como Kahoot, Miró, Mentimeter, Pear Deck, Genially, Quién quiere ser Millonario o Ahorcadito. Se trató de docentes que trascendieron la herramienta, para pensar en el sentido pedagógico de su uso, adaptándose a, nuevo contexto formativo. Cuestionaron la clase magistral tradicional y propusieron entornos tipo taller, con metodologías activas, juegos y colaboración, que en muchos casos incluyeron trabajo asincrónico complementario. Estos profesores expresaron frases como:

«Fue como abrir un mundo que yo no conocía»; «Se trata de aprovechar estas nuevas dinámicas»; «Se empieza uno a adaptar a las formas, las metodologías, las prestaciones».

La experiencia de educación a distancia puesta en marcha por el pregrado de Comunicación Social-Periodismo, a raíz de las dificultades de conectividad encontradas en la región de Urabá, significó una innovación educativa que combinó entregas de materiales en memorias usb y cartillas impresas, brigadas de llamadas a cada uno de los estudiantes e incluso, clases a través de llamadas telefónicas y redes de WhatsApp. Esto alimentó la construcción del documento maestro del programa para la ampliación de su área de oferta, en un tránsito hacia la modalidad híbrida, que es un ejemplo para los demás programas de la Facultad.

Otro de los asuntos que emergió durante las entrevistas fue la poca preparación general de los estudiantes, que cuestiona el mito de los «nativos digitales» que pueden ser expertos en redes sociales, pero se mostraron bastante novatos en el uso de otro tipo de herramientas en los espacios formativos. Es importante decir que, así como se encontraron posturas interesadas en la exploración de nuevas formas de construir vínculos con los estudiantes y mantener la empatía, se evidenciaron también resistencias de algunos docentes para explorar nuevas herramientas por el tiempo y el esfuerzo que esto implica. Otro hallazgo interesante es cómo se las ingeniaran los docentes para reconocer a sus interlocutores en la virtualidad. Dinámicas en fechas específicas para abrir cámaras e identificar los rostros, o ir más allá de la labor de docencia y conocer los entornos de los estudiantes. Sesiones de conversación sobre el confinamiento, la añoranza de la presencialidad y sus afectaciones, propiciaron ambientes de empatía.

4.2. Percepción de estudiantes frente a las metodologías de enseñanza utilizadas

El aprendizaje digital reemplaza los métodos educativos tradicionales a diario. La incorporación del aprendizaje digital en las aulas puede variar desde el simple uso de tabletas en lugar de papel hasta el uso de programas de software complejos en lugar

del uso tradicional de un bolígrafo. (Szymkowiak et al., 2021). Sin duda, Internet ha producido un cambio cultural significativo en la sociedad, y los niños y jóvenes se han acostumbrado a usar computadoras, jugar juegos de computadora y acceder a sitios de redes sociales como un modo de comunicación, entretenimiento y educación (Giffords, 2009; Thompson, 2012). En ese sentido, se entiende que los sistemas de información mejoran la eficiencia y ahorran tiempo, convirtiéndose en una importante herramienta para la gestión, la toma de decisiones, la competencia, el desarrollo y destacan especialmente en los nuevos métodos de aprendizaje y educación. (Szymkowiak et al., 2021). Lo anterior se conecta con el dato de que el 72% de los encuestados está entre los 15 a 24 años de edad, mientras que sólo un 3% afirma tener más de 45 años. Solo 1 de ellos se encontraba cursando su primer semestre.

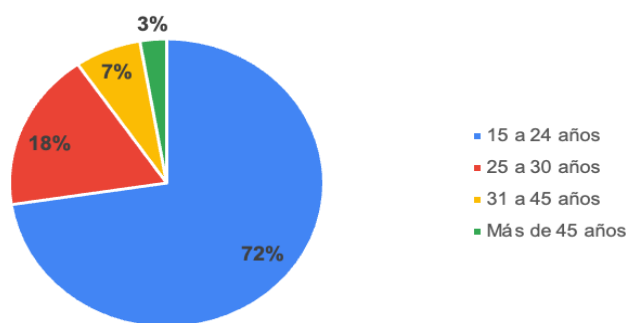


Figura 4. Porcentaje de edad de los estudiantes encuestados. Fuente: elaboración propia.

Casi la mitad de los encuestados pertenecen al programa de Filología Hispánica; Un 22% a Periodismo y un 33% a los pregrados relacionados con Comunicación. Por otro lado, el 90% de los encuestados están matriculados en un pregrado en Medellín y el 10% en programas de las regiones. El 47% de los estudiantes que respondieron la encuesta, se conecta a las clases a través de wifi propio. Adicionalmente, un 27% de esta población, manifiesta usar datos móviles (telefonía celular) para acceder a los encuentros. En correspondencia, 43 de ellos afirman ver o conectarse a clases desde el celular; 6 desde un computador de escritorio y solo un (1) estudiante desde una tablet. Respecto a las herramientas con las que han visto clases, la mayoría de estudiantes accedieron a sus cursos a través de videoconferencias vía Meet (99% de los encuestados); Zoom (70%) y Teams. 44 de los estudiantes usaron WhatsApp como herramienta complementaria para la comunicación de actividades. El uso de Kahoot y de Classroom representa menos del 20% de las respuestas. Al momento de conocer un poco sobre la percepción que tienen los estudiantes del uso de estas herramientas, podemos resaltar los siguientes comentarios:

«A veces los profesores no compartían los referentes, ahora pasan el link y eso es muy favorable, o que las clases queden grabadas ha ayudado a estar revisando material de semestres anteriores que es fundamental para semestres más adelante» (Estudiante 1).

«Antes ni siquiera conocía Meet» (Estudiante 2).

«La virtualidad es monótona, hay muchísimas distracciones y más cuando pasas mucho tiempo en frente de una pantalla» (Estudiante 3).

«No son habilidades nuevas y su nivel de uso es básico, aunque práctico»
(Estudiante 4).

Sobre la información que los estudiantes brindaron en la encuesta, en la siguiente gráfica se observa que palabras como: Aprender, clase, permitido, aprendizaje, gracias, habilidades, alternativas, ayudado, plataformas, virtualidad, facilidad o clases; son algunas de los términos que más se repitieron en la pregunta: «¿Consideras que han contribuido al desarrollo de tus habilidades digitales?»

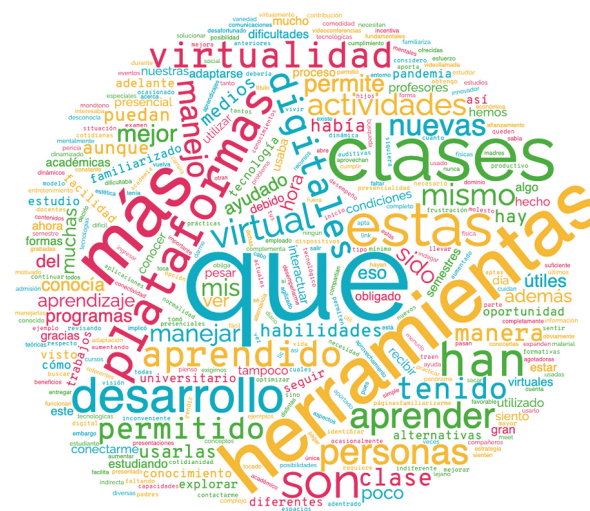


Figura 5. Nube de palabras relacionadas con la contribución al desarrollo de habilidades digitales. Fuente: elaboración propia.

5. Conclusiones

Según Guzmán y otros (2022) la vinculación de las TIC facilita la gestión del conocimiento en los procesos de distribución y uso de este, en las instituciones de educación superior. Sin embargo, las principales debilidades de la enseñanza apoyada en TIC incluyen dificultades técnicas y la pérdida de la interacción cara a cara. La falta de acceso a computadoras, la baja velocidad y calidad de Internet y los desafíos técnicos relacionados con el software para plataformas de aprendizaje virtual disminuyen la calidad y la eficiencia del aprendizaje (Park & Awan, 2022).

Falta reflexionar en torno a las posibilidades que ofrece la virtualidad para que las estrategias pedagógica y metodológica tengan sentido desde las necesidades del estudiante y no desde la remediación (repositorios/transmisión/instrumentalidad). En este sentido, es clave fortalecer el trabajo autónomo y la asincronía como estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pardo, H. y Cobo, C., 2020). Se deben tener en cuenta las condiciones de acceso y apropiación tecnológica, y las competencias digitales, pues no son iguales para todos. También los efectos psicosociales del confinamiento y el enfrentarse a una realidad diferente por obligación y no por elección (Asuntos curriculares U de A, 2020).

Existe una buena valoración de la oferta de formación brindada por la universidad, por parte de los profesores, pero poco tiempo para tomarla. Ya existe una

sensibilización de los docentes, pero falta una estrategia para capitalizar los aprendizajes obtenidos durante este periodo y aplicarlos en el regreso a la presencialidad. (Hodgson y McConnell, 2019).

Hay añoranza de la presencialidad, pero también reconocimiento de la virtualidad como oportunidad. Esto se ha visto reflejado en el interés de algunos profesores por mejorar la educación virtual, lo que motiva la creatividad. (Adell y Castañeda, 2015) Dicho interés también da cuenta de procesos de autoformación, que se reflejan en el consumo de videotutoriales, artículos, cursos, primero ante la angustia por no saber cómo afrontar la situación y luego desde la necesidad de pensar en otras posibilidades para enriquecer los procesos formativos. (Pardo, H. y Cobo, C., 2020). En 2022, después de haber regresado a la presencialidad, se logró evidenciar que, a pesar de las resistencias de profesores y estudiantes, sí es posible llevar a cabo procesos formativos de calidad, con estrategias apoyadas en las TIC y la virtualidad, el reto es no devolverse, como si no hubiera ocurrido nada (De Laet y Dohn, 2019).

El uso limitado del ecosistema de Google para la educación dio cuenta de que tanto docentes como estudiantes siguen siendo bastante tradicionales en su concepción de la educación y les cuesta salir de su zona cómoda. Dejar de hacer lo que han hecho siempre, para reconocer las bondades tanto de la presencialidad, como de la virtualidad y tomar lo bueno de ambas modalidades (Castañeda y Tur, 2020). La educación remota de emergencia obligada entre 2020 y 2021 en los programas de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología dejó muchos aprendizajes, que deben llevarse a la reflexión y a la gestión del conocimiento adquirido en tiempo récord durante la pandemia (Pardo, H. y Cobo, C., 2020) en lógicas y contextos digitales que invitan a lo colectivo, lo colaborativo y el establecimiento de conexiones e interacción (NLEC, 2020).

6. Referencias

- Adell, J. & Castañeda, L. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 1-8.
- Afacom. (2020). *Profesiones de la comunicación y transformaciones del mundo del trabajo*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Comunicación (Afacom).
- Alvarado, S.V. (2013). *La Investigación Cualitativa: Fundamentos e Implicaciones Metodológicas*. Manizales: Módulo Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.
- Amiel, T. & Reeves, T. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11, 29-40.
- Angarita, L. C. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Arias, F.G. (2012). *El Proyecto de investigación*. Episteme.
- Bejarano, A. G., Angarita, J., & Mesa, C. V. (2013). Implicaciones pedagógicas del uso de las TICs en la educación superior. *Revista de Tecnología*, 12(3), 36-56.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Carvalho, L., & Goodyear, P. (2014). Framing the analysis of learning network architectures. En Peter Goodyear & L. Carvalho (Eds.), *The architecture of productive learning networks* (pp. 48-70). Routledge.

- Castañeda, L. y Tur, G. (2020) Resources and Opportunities for Agency in PLE Related Pedagogical Designs: a Literature Exploration. *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, 45, 50 - 68.
- Cazarez, L. et al. (1999) *Técnicas actuales de investigación documental*. Editorial Trillas.
- Chilisa, B. y Kawulich, B. (2012) Selecting a research approach: paradigm, methodology and methods. *Doing Social Research: A Global Context*, 5(1), 51-61.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks.
- De Laat, M., y Dohn, N. B. (2019). Is Networked Learning Postdigital Education? *Postdigital Science and Education*, 1(1), 17-20. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00034-1>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 695-727). Sage Publications Ltd.
- Forero Arango, X. (2022). El papel de la interacción en la educación superior: Hacia modelos pedagógicos más flexibles. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 134-148. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2.363>
- Galeano, M. (2007) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial Universidad Eafit.
- Giffords, E. D. (2009). The Internet and social work: The next generation. *Families in Society*, 90, 413-418.
- Escorcía Guzman, J. H., Zuluaga-Ortiz, R. A., Barrios-Miranda, D. A., & Delahoz-Dominguez, E. J. (2022). Information and Communication Technologies (ICT) in the processes of distribution and use of knowledge in Higher Education Institutions (HEIs). *Procedia Computer Science*, 198, 644-649. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.300>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*, McGraw-Hill / Interamericana Editores,
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Hodgson, V., y McConnell, D. (2019). Networked learning and postdigital education. *Postdigital Science and Education*, 1(1), 43-64.
- Informe sobre Educación Superior y Covid - 19 (2020) Unidad de Asuntos Curriculares. Universidad de Antioquia. <https://view.genial.ly/5ea05ef8d553cd0da2178fa/presentation-covid-19-y-educacion-superior>
- Jääskelä, P., Heilala, V., Kärkkäinen, T., & Häkkinen, P. (2021). Student agency analytics: Learning analytics as a tool for analysing student agency in higher education. *Behaviour & Information Technology*, 40(8), 790-808. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1725130>
- Kawczak, S., Fernandez, A., Frampton, B., Mooney, M., Nowacki, A., Yako, M., & Stoller, J. K. (2021). Observations from transforming a continuing education programme in the COVID-19 era and preparing for the future. *Journal of European CME*, 10(1), 1964315.
- Kennedy-Clark, S. (2015). Reflection: Research by design: Design-based research and the higher degree research student. *Journal of Learning Design*, 8(3), Article 3. <https://doi.org/10.5204/jld.v8i3.257>
- Kinchin, I. M., Alpay, E., Curtis, K., Franklin, J., Rivers, C., & Winstone, N. E. (2016). Charting the elements of pedagogic frailty. *Educational Research*, 58(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1129115>
- Martos Núñez, E., & Martos García, A. (2018). Categorizaciones de la lectura y praxis cultural en la era digital: Distant reading vs. close reading. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 32(74), 19.

- <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2018.74.57904>
- Moretti, F. (2016) *Lectura Distante*. Fondo de cultura económica.
- Networked Learning Editorial Collective (NLEC). (2020). Networked Learning: Inviting Redefinition. Postdigital Science and Education. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00167-8>
- Ocegueda, C. (2004). *Metodología de la investigación: Métodos, técnicas y estructuración de trabajos académicos*. Edición de la autora.
- Pantić, N. (2021). Teachers' Reflection on their Agency for Change (TRAC): A tool for teacher development and professional inquiry. *Teacher Development*, 25(2), 136–154. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1868561>
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020) *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido postpandemia*. Outliers School.
- Pavlič, L., Beranič, T., Brezočnik, L., & Heričko, M. (2022). Towards a novel catalog of assessment patterns for distant education in the information technology domain. *Computers & Education*, 182, 104470. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104470>
- Park, A., & Awan, O. A. (2022). COVID-19 and Virtual Medical Student Education. *Academic Radiology*. <https://doi.org/10.1016/j.acra.2022.04.011>
- Perrotta, C. (2021). Underdetermination, Assemblage Studies and Educational Technology: Rethinking Causality and Re-Energising Politics. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 43. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.638>
- Sandoval, C. (2002) *Investigación Cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ARFO Editores e Impresores.
- Szymkowiak, A., Melović, B., Dabić, M., Jeganathan, K., & Kundi, G. S. (2021). Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technology in Society*, 65, 101565. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101565>
- Strom, K. J. (2015). Teaching as Assemblage: Negotiating Learning and Practice in the First Year of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 321–333. <https://doi.org/10.1177/0022487115589990>
- Thompson, L. (2012). Educational uses of second life in the teaching of child and youth work. *Relational Child & Youth Care Practice*, 25, 43–51.
- Zhang, C., Khan, I., Dagar, V., Saeed, A., & Zafar, M. W. (2022). Environmental impact of information and communication technology: Unveiling the role of education in developing countries. *Technological Forecasting and Social Change*, 178, 121570. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121570>