

TESIS para la obtención del grado  
académico  
MAGÍSTER EN DOCENCIA  
UNIVERSITARIA

**Fortalezas, Oportunidades, retos o desafíos de la  
Enseñanza Virtual en Tutorías de Primer Año de la  
Carrera Medicina de la Facultad de Ciencias  
Médicas UNL en contexto de pandemia COVID 19**

Directora: Mg. Mariana Castañeira

Maestrando: Lic. Marcela Alsina

Universidad Nacional del Litoral –  
Cohorte 2.019

-2024-

## I.-AGRADECIMIENTOS

Primeramente, a mi familia, que me acompaña y apoya en esta instancia como siempre lo han hecho y especialmente a mi marido e hija quienes estuvieron y están a mi lado acompañándome en este proceso, dándome el espacio para trabajar.

A la Mgter. Mariana Castañeira, quien ejerció la dirección del presente estudio de investigación, con atenta disponibilidad en tiempo y generosidad en sus conocimientos.

A los Decanos de la Facultad de Ciencias Médicas, sitio donde transcurrió el estudio de la presente tesis, quienes me brindaron la oportunidad de crecer.

A la Méd. Ped. Lisa Carrera quien desde la secretaria académica y alentó para realizar la tesis, así me permitió realizar las entrevistas y encuestas. Por tanto, a las docentes y estudiantes que me respondieron y brindaron su tiempo para poder realizar el trabajo de campo.

Hago extensiva mi gratitud al Señora Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. A los docentes de la Maestría en Docencia Universitaria por su enseñanza y guía y al personal de Posgrado por brindarme la posibilidad de realizar esta Maestría.

A mis compañeros de Maestría quienes fueron y son un fuerte apoyo en estos años transitados, especialmente en el transcurso de pandemia que a través de medios digitales se mantuvieron vínculos.

A todos aquellos que me dieron palabras de aliento para no perder foco, para mantener las energías en este proceso.

Por último, a Carolina Basilio que me brindó herramientas metodológicas para la concreción de este trabajo.

## INDICE

<b>Introducción</b>	6
<b>CAPITULO 1: Contexto Institucional</b>	9
La carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Litoral y el proceso de enseñanza-aprendizaje	10
1.1 Aprendizaje basado en problemas (ABP) en la carrera de Medicina	10
1.2 Características de la carrera de medicina en la Universidad Nacional del Litoral	13
1.3 Las Tutorías	16
1.4 Los tutores	21
1.5 Evaluación de aprendizajes	24
<b>CAPITULO 2: Objetivos</b>	29
2.1 Objetivo general	30
2.2 Objetivo específico	30
<b>CAPITULO 3: Antecedentes</b>	31
3.1 Magnitud de las desigualdades sociales, territoriales, de género, culturales y relativas a las tecnologías en cuanto a accesibilidad y uso, evidenciadas durante la pandemia	32
3.2 Percepciones sobre la enseñanza virtual en Medicina por la pandemia COVID -19	33
3.3 Efectos en la salud mental de los estudiantes	35
<b>CAPITULO 4: Marco Teórico</b>	37
4.1 Enseñanza Virtual y Pandemia	39
4.1.1 La necesidad de la virtualidad en pandemia en la carrera de Medicina	39
4.1.2 Características de la educación virtual	40
4.2 El modelo complejo de las prácticas educativas en el contexto de virtualidad por pandemia en las tutorías de primer año de la Carrera de Medicina	45
4.2.1- Relación Teoría- Practica	45
4.2.2 -Situacionalidad Histórica	47
4.2.3- Análisis de la vida cotidiana	48
4.2.4- Relaciones poder-saber	49
4.3 La complejidad de las Prácticas docentes	50

4.4 Fortalezas, Oportunidades, Retos o Desafíos de la educación virtual en Pandemia	51
4.4.1 Desde las instituciones de Educación Superior	51
4.4.2 Desde las tecnologías de la información y la comunicación y el Currículo	57
4.4.3 Desde el docente	59
4.4.4 Desde el tutor	61
4.4.5 Desde el estudiante	62
<b>CAPITULO 5: Metodología de Análisis</b>	67
5.1.1 Según el enfoque	68
5.1.2 Según el alcance del conocimiento	71
5.1.3 Según el periodo de estudio	72
5.1.4 Según la ocurrencia de los hechos y registro de datos	72
5.2 Población y Muestra	73
5.2.1 Población	73
5.2.2 Muestra	74
5.3 Instrumento y técnica de recolección de datos	74
5.3.1 Encuesta	74
5.3.2 Entrevista	76
5.4 Escala de Likert	77
5.5 Validez y confiabilidad	80
5.6 Rigor de las entrevistas	81
<b>CAPITULO 6: Descripción y análisis de los resultados</b>	82
6.1 Resultados de las encuestas (ESTUDIO CUANTITATIVO)	83
6.1.1 Datos sociodemográficos	83
6.1.2 Cursado	86
6.1.3 Conectividad y accesibilidad	87
6.1.4 Clima general de las tutorías	88
6.1.5 Oportunidades que brindaron las tutorías virtuales	92
6.1.6 Fortalezas de las tutorías virtuales durante la pandemia	95
6.1.7 Retos o desafíos de tutorías virtuales durante los años de pandemia	99
6.1.8 Sincronía y Asincronía de actividades extratutoriales que luego fueron aplicadas en tutorías	102
6.2 Entrevistas a estudiantes para ampliar datos cuantitativos	109

6.3 Resultados de las entrevistas (ESTUDIO CUALITATIVO)	119
6.3.1 Edad y procedencia de las tutoras	119
6.3.2 Años de docencia, número de grupos tutoriales, asistencia	120
6.3.3 Accesibilidad y conexión a internet	121
6.3.4 Recursos pedagógicos y tecnológicos	122
6.3.5 Herramientas sincrónicas y asincrónicas	123
6.3.6 Organización de tutorías basado en exámenes y seminarios	125
6.3.7 Características de las tutorías	126
6.3.8 Actividades Académicas asociadas	129
6.3.9 Fortalezas de la educación virtual en tutoría	130
6.3.10 Oportunidades de la educación virtual en tutoría	133
6.3.11 Retos o desafíos de la educación virtual en tutoría	135
<b>CAPITULO 7: Discusión</b>	138
7.1 Primer eje de análisis: Fortalezas	139
7.2 Segundo eje de análisis: Oportunidades	142
7.3 Tercer eje de análisis: Retos o desafíos	146
7.4 Sincronía o asincronía de actividades extratutoriales	151
<b>CAPITULO 8: Conclusiones</b>	154
<b>CAPITULO 9: Referencias Bibliográficas</b>	160
<b>CAPITULO 10: Anexo metodológico</b>	169
<b>10.1</b> Encuesta dirigida a estudiantes	170
<b>10.2</b> Entrevista a estudiantes para ampliar y corroborar percepciones	177
<b>10.3</b> Entrevistas a tutores-	178
<b>10.4</b> Consentimiento informado a estudiantes	182
<b>10.5</b> Consentimiento informado a tutores	183

# Introducción

Para enfrentar la pandemia de COVID-19, Argentina, como la mayoría de los países del mundo, adoptó una serie de medidas sanitarias, económicas y sociales. En este caso se realizó un aislamiento (cuarentena) el cual impedía el contacto en lugares de trabajo, escuelas, universidades, entre otras; activándose la modalidad online o a distancia para dichos fines.[1]

La carrera de Medicina dictada en la ciudad de Santa Fe a través de la Universidad Nacional del Litoral, a partir de 2006, se ha caracterizado por tener una modalidad de enseñanza, diferente al tradicional, la de Aprendizaje Basado en Problemas. La metodología de trabajo es la visión integral de la persona como ser bio-psico-social y no solo desde el proceso salud-enfermedad. Centrado en el alumno como actor principal en la adquisición del conocimiento. Los materiales necesarios para desarrollar ABP son: problema o situación clínica, guía del tutor, material para el alumno. Para su aplicación requiere el trabajo en grupos de ocho a 10 participantes, aunque algunos autores sostienen que se puede aplicar también en grupos más grandes. El eje de este modelo es el problema o situación clínica que hay que explicar, resolver o reflexionar, el cual se aborda a través de pasos sistematizados. Este trabajo se realiza en instancias de tutoría en todos los años de la carrera, que desde sus comienzos han sido en modalidad presencial. Al momento de decretarse el confinamiento por pandemia dicha modalidad se transforma en virtual. Cabe recordar que el año 2020 fue meramente virtual y el 2021 fue en parte modalidad burbuja (una semana presencial, una virtual).

Pero. ¿Qué sucedió en las tutorías con los estudiantes de primer año de la carrera de Medicina? Se presenta allí el desafío de generar resultados similares en el aprendizaje a través del medio virtual, a estudiantes ingresantes de la carrera, que desconocen esta metodología, no conocen su grupo tutorial, su tutor y los contenidos que serán aprendidos en el transcurso de ese año.

Y, ¿Qué acontece en tutorías de primer año de la carrera de Medicina con el docente tutor en dicho contexto?

Las funciones principales del docente tutor, son en lo esencial, las de diagnosticar, orientar, controlar y mediar. Este rol es continuo y sistémico, además exigen una preparación exhaustiva del tutor, quizá por eso en muchas instituciones responsabilizadas con la formación de los docentes, en general, la figura del tutor está representada por profesionales con una vasta experiencia en la formación de docentes.

Aquí debemos tener en cuenta que la mayoría de los tutores son médicos y su labor profesional esencial fue extenuante y demandante en ese periodo. También considerar que diversos espacios de su casa y conexión a internet debieron ser compartidos con sus familias.

La educación virtual es diferente a la presencial, la acústica, el contacto visual, el aula como contexto y nexos; ya que no es lo mismo conectar con una computadora o celular para una actividad sincrónica.

Además, debemos considerar que la mayoría de los tutores poseían poca experiencia sobre la educación virtual.

Pero no todo es negativo, la virtualidad ofrece vastas opciones de aprendizaje y modos pedagógicos muy atractivos para las generaciones de estudiantes de hoy.

Es por ello que el objetivo del presente trabajo fue explorar las Fortalezas, Oportunidades y Desafíos de la enseñanza virtual en la pandemia COVID 19 (entre los años 2020-2021) en las tutorías de primer año de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Litoral.

El propósito de la presente tesis se basa no solo en relevar las percepciones de tutores y estudiantes sobre la tutoría virtual en pandemia tal como he nombrado, sino también abrir el campo a la posibilidad de tutorías virtuales a aquellos estudiantes que deseen cursar la carrera y puedan hacerlo en una modalidad híbrida, ya que así como el método de enseñanza-aprendizaje ha cambiado de tradicional al aprendizaje basado en problemas, la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Litoral podría ampliar su modalidad de dictado en situaciones especiales.

Para dar cuenta de ello esta tesis cuenta con una Introducción y 10 capítulos: Contexto Institucional, Objetivos, Antecedentes, Marco teórico, Metodología de Análisis, Resultados, Discusión, Conclusión, Bibliografía y Anexos.

---

[i] El Decreto DNU 297/2020 fue sancionado el 19 de marzo de 2020. Se trató del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. CORONAVIRUS (COVID -19) -

# CAPITULO 1:

Contexto

Institucional

## 1. La carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Litoral y el proceso de enseñanza-aprendizaje

### 1.1 Aprendizaje basado en problemas (ABP) en la carrera de Medicina.

Son muchas las definiciones que distintos autores han elaborado sobre el ABP, pero siguiendo a McGrath (2002) podemos definirlo como «método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos» (Fernandez Martinez et al, 2006.). El ABP surge así, como un enfoque innovador que hunde sus raíces en el constructivismo y en el que, a partir de un problema inicial, se desarrolla un trabajo creativo de búsqueda de soluciones o interpretación de la situación objeto de estudio. Esto se realiza, mayoritariamente, a través del trabajo en grupos tutorizados y del trabajo individual autodirigido, con la finalidad de combinar la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades generales y actitudes útiles para el ámbito profesional (Fernandez Martinez et al, 2006)

Conforme la experiencia se acumula, el método ha ganado adeptos al grado de que, en algunas universidades se ha conformado la totalidad del currículo a partir de ABP. (Mendoza-Espinosa et al, 2002).

Tras muchos años de críticas al método tradicional de enseñanza, de acuerdo con el cual el alumnado se limitaba a memorizar y olvidar, fracasar en la aplicación e integración del conocimiento, reproducir mecánicamente contenidos inconexos, varias universidades, primero en los estudios de medicina y luego en otras muchas carreras, empezaron a adoptar un nuevo enfoque, el aprendizaje basado en problemas (ABP). En la actualidad, este enfoque ha logrado una posición firme en muchas de nuestras universidades. (Fernandez Martinez et al, 2006).

La metodología de trabajo es la visión integral desde una mirada bio-psico-social y no solo desde el proceso salud-enfermedad. Centrado en el alumno como actor principal en la adquisición del conocimiento.

La nueva curricula le exige al educando una actitud de reto hacia el problema a resolver, recogiendo del material de lectura todo aquel contenido teórico/práctico que lo lleve a su resolución, generando autoexigencia permanente para cumplir con las competencias acordadas según el ciclo y área correspondiente; esta metodología lo mantiene en un rol activo donde la aplicación del método científico e interacción con el grupo creará habilidades no observadas en la curricula magistral expositiva (Roca Llobeta, et al.,2015)

Los materiales necesarios para desarrollar ABP son: problema o situación clínica, guía del tutor, material para el alumno. Para su aplicación requiere el trabajo en grupos de ocho a diez participantes (Mendoza-Espinoza et al, 2012), aunque algunos autores sostienen que se puede aplicar también en grupos más grandes (Restrepo Gómez,2005). El eje de este modelo es el problema o situación clínica que hay que explicar, resolver o reflexionar, el cual se aborda a través de pasos sistematizados.

En este enfoque, se plantea, por lo tanto, un problema inicial –sin lecturas, conferencias o lecciones previas– que sirve de estímulo, ya que muestra la necesidad de adquirir nuevos saberes. A partir de aquí, el alumnado empieza a trabajar en grupos tutorizados, formados generalmente de modo aleatorio. La duración del trabajo en grupo, el número de reuniones, etc. varían según el programa, aunque habitualmente se suele seguir el siguiente esquema: en las primeras sesiones, se establecen las normas básicas sobre el funcionamiento del grupo, las expectativas de cada uno y del tutor, etc., para que una vez realizada esta toma de contacto inicial, el alumnado comience a identificar y definir el problema, elaborar hipótesis y explorar los conocimientos previos que ya posee sobre el tema para poder determinar cuáles deben ser adquiridos. Una vez seleccionados los temas objeto de aprendizaje –es preferible que los aspectos básicos sean estudiados por todos, y no divididos entre los miembros del grupo–, se establece un tiempo de trabajo individual. Posteriormente, los miembros del grupo debaten, discuten, comparan y contrastan sus aprendizajes con los del resto. De este modo, aprenden unos de otros y se aplica la nueva información al problema, cambiando o revaluando las hipótesis iniciales. Si es necesario, se plantearán nuevos temas que pueden ser objeto de aprendizaje y, si no, se sintetiza lo que se ha aprendido y se reflexiona sobre el progreso realizado tanto por el grupo como por cada individuo. Es una metodología que le permite adaptarse a los cambios, fomentar su espíritu crítico, aprender a aprender, trabajar y aprender en equipo (Castañeira, 2015)

El aprendizaje basado en problemas promueve la metacognición, el aprendizaje autorregulado a medida que los estudiantes generan estrategias para definir el problema, reunir la información, analizar los datos, construir hipótesis y ponerlas a prueba; además comparten y comparan esas estrategias con sus pares y las de los tutores (Morales Bueno. y Fitzgerald,2004) ( Gil Galvan R.;2018).

El alumno se convierte en autónomo de la búsqueda de su aprendizaje, con actitud activa y colaboradora para garantizar las habilidades cognitivas mediante pensamiento crítico y resolutivo aplicado a la situación problema, la cual genera el disparador a los temas teóricos

abarcados por ciclos en el programa académico (Ley Fuentes, M;2014). Es por esto que dentro del proceso del trabajo del ABP los alumnos tienen la responsabilidad de participar activamente en las discusiones del grupo. Deben estar dispuestos a dar y aceptar la crítica constructiva, admitir las deficiencias de conocimiento donde se presenten y estudiar de manera independiente para poder contribuir al esfuerzo grupal. También tienen la responsabilidad de ser honestos al evaluar las actividades de todos los miembros del equipo, incluyendo las del tutor y las propias. (Carrera. en Stubrin y Diaz ;2012)

En síntesis, el ABP se basa en un proceso cíclico con tres fases:

- Reflexión cooperativa sobre el problema inicial e identificación de las necesidades de aprendizaje;
- Estudio individual autodirigido sobre los temas de aprendizaje;
- Aplicación, en grupo, de los nuevos conocimientos al problema y síntesis de lo aprendido.

Dicho aprendizaje se produce en grupos pequeños de estudiantes bajo la guía de un tutor que actúa como «facilitador», y deja de ser un mero transmisor de información.

- En la secuencia de aprendizaje, se utilizan sobre todo problemas reales sin ninguna preparación o explicación previa. Estos constituyen el foco organizador y el estímulo para el aprendizaje.
- Los problemas, similares a aquellos a los que el alumno se tendrá que enfrentar en su futuro profesional, son el vehículo para el desarrollo de habilidades relacionadas con la solución de problemas y para la adquisición de los conocimientos específicos del campo.
- Se pretende desarrollar aprendizajes duraderos y un compromiso de formación para toda la vida.
- Los instrumentos de evaluación deben medir la competencia de los estudiantes para aplicar el conocimiento a la solución de problemas reales. (Fernandez Martinez et al, 2006)

¿Por qué cambiar?

En las últimas décadas hemos sido testigos de los grandes cambios producidos en casi todos los aspectos de nuestra vida: la manera como nos comunicamos, se dirigen los negocios, se

accede a la información y se utiliza la tecnología, son ejemplos claros. Actualmente nuestros estudiantes deben prepararse para incorporarse a un entorno laboral muy diferente al que existía hace sólo diez años atrás. Los problemas que estos futuros profesionales deberán enfrentar cruzan las fronteras de las disciplinas y demandan enfoques innovadores y habilidades para la resolución de problemas complejos.

En la carrera de Medicina el ABP permite que, ante la presentación de un problema, constituidos por casos médicos reales o supuestos, prototipos y excepcionales, en número suficiente y contruidos por los docentes y expertos, los educandos busquen respuestas a sus inquietudes, abordando desde aspectos semiológicos, psicopatológicos, síndromes, cuadros clínicos, diferentes manejos psicoterapéuticos, pronósticos, conducta médica, hasta la valoración de aspectos socio-económicos de los casos. Y al utilizar al experto, les permitirá confrontar sus razonamientos. Este propondrá soluciones y podrá ofrecer evaluaciones de la solución adoptada por el estudiante, aspecto fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Morales Bueno et al, 2004).

## 1.2- Características de la carrera de medicina en la Universidad Nacional del Litoral

La pedagogía en el ámbito universitario se transforma a través del proceso socio histórico en el que se inserta; en la que entrama acontecimientos disruptivos y fundantes con actores clave, políticas educativas, corrientes de pensamiento y énfasis pedagógicos de manera situada, es decir en una historia, cultura y espacios físicos específicos. (Fuentes Navarro, 2020-2021).

La Universidad Nacional del Litoral creada por Ley N° 2861, con fecha 17 de octubre de 1919 se caracterizaba por ser una institución de amplia cobertura espacial, con una oferta curricular distribuida en varias ciudades. Entre sus unidades académicas contaba con la Facultad de Ciencias Médicas, Farmacia y Ramas Menores con sede en la Ciudad de Rosario, creada en base a la Escuela de Medicina y el Hospital Centenario.

En 1968, bajo el gobierno de facto de Onganía se sanciona y promulga la ley de creación de la Universidad Nacional de Rosario por la que la UNL pierde su carrera de Medicina, modificándose su estructura original.

En los procesos de autoevaluación y evaluación externa de la UNL (1994 –1998) pudo apreciarse una significativa demanda social de ampliación de la oferta académica en el ámbito de las ciencias de la salud, recogida por el Plan de Desarrollo Institucional – PDI. En este

marco, la creación del Programa para el Desarrollo de las Ciencias Médicas respondió a la necesidad de propender a la recomposición de la “integralidad de la oferta educativa en el área de las ciencias de la salud” atendiendo a la diversificación de la misma con el restablecimiento de formas de equilibrio más apropiadas para el crecimiento institucional. (Carreras, 2012 en Castañeira 2015)

Debemos tener en cuenta que, los diseños curriculares de las carreras de grado de la universidad constituyen el documento de base que sostiene los principios fundamentales del quehacer institucional, a la vez que ordenan los esfuerzos singulares y colectivos de los actores y de la estructura organizacional toda, con vistas a la formación de graduados con amplia integración cultural, capaces y conscientes de su responsabilidad social, orientando el accionar de la Universidad a la formación plena de mujeres y hombres con compromiso social y con elevado sentido de la ética republicana.(Bares, 2011)

De esta manera el Programa para el Desarrollo de las Ciencias Médicas debía completar la propuesta académica de la UNL impulsando actividades de enseñanza de grado en Medicina. Al respecto es necesario destacar que se ha incrementado la experiencia en relación con lo disciplinar, al igual que se ha logrado una sede edilicia propia y la conformación de una planta docente sólida. Por tal motivo, y teniendo en cuenta que en el presente año académico se están desarrollando tres ciclos de la carrera (de 1ro a 5to. año) según el convenio con la Universidad Nacional de Rosario, se eleva la presente propuesta de creación de la Carrera de Medicina. (Plan de estudio carrera Medicina). El médico que egrese de esta carrera será un graduado universitario con una sólida formación humanística y una amplia y profunda base de conocimientos científicos que dirijan su acción profesional a la Atención Primaria de la Salud.

De este modo, la Universidad Nacional del Litoral aprueba en el año 2006 la creación de la Escuela de Ciencias Médicas y su Plan de Estudios que aún se encuentra en vigencia.

La Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) entonces surge de un proceso de transformación curricular en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario donde toma como antecedente próximo el Plan de Estudio 2001 de esta con título de Médico, reconocido y validado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; donde se abandonaba un curriculum tradicional, organizado en disciplinas y adoptan una propuesta innovadora centrada en el aprendizaje basado en problemas (Carreras, 2012 en Castañeira 2014).

El cambio curricular se llevó a cabo siguiendo criterios epistemológicos orientadores que sustentan su modelo didáctico pedagógico y que responden al modelo médico propiciado por la Organización Mundial de la Salud desde 1977, por la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria en Salud (APS) llevada a cabo en 1978 en Alma Ata, la Federación Mundial de Educación Médica y la Organización Panamericana de la Salud cuyas ideas directrices lo fundamentan(Carreras,2012). La Facultad de Ciencias Médicas en la UNL fue creada con la finalidad de formar un profesional en el área de la salud capacitado para comprender los aspectos biológicos, sociales, psicológicos y culturales, reconociendo la importancia del autoaprendizaje y de la educación continua, para afianzar el desarrollo de competencias simbólicas, analíticas y comunicacionales, para lograr un posicionamiento crítico, con sólidos argumentos frente a la construcción del conocimiento científico, tecnológico y que dirija su acción profesional a la Atención Primaria de la Salud..

La metodología de estudio que impone esta propuesta necesita de la estrecha vinculación del tutor y educando, quien a través de un proceso activo en la adquisición de competencias y poniendo en uso habilidades inculcadas en ciclos básicos de su formación, adquiere de nuevos conocimientos y aptitudes prácticas. El tutor, cuya única finalidad sea el máximo aprendizaje de los alumnos, actuará como guía (Carreras, 2012). Al trabajar con estudiantes de diferentes edades, los docentes se esfuerzan permanentemente por crear experiencias holísticas y conectadas entre sí, actividades que permitan a sus alumnos captar las complejidades que debemos afrontar actualmente como ciudadanos de una comunidad global, así como las situaciones cotidianas. Experiencias, en suma, que pongan en relieve la necesidad de ser personas flexibles y tener una mente abierta; experiencias que consideren el carácter interrelacionado de los sistemas, no solo naturales, sino también los artificiales. (Torp y Sage, 2007)

Por último, cabe destacar que el proceso educativo es parte de la teoría del aprendizaje capaz de coordinar procesos de enseñanza pasivo y activos, es decir, los procesos de un sujeto como recipiente pasivo de las asociaciones, los condicionamientos y refuerzos (ENFOQUE CONDUCTISTA) o los de la estructuración, programación(ENFOQUE COGNITIVO) con los de un sujeto activo, que construye, no sólo para sus propios conocimientos, sino hasta las mismas estructuras y órganos con los que puede conocer (ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA); y así situar la complejidad del mismo en una perspectiva más interdisciplinar .(Sarmiento Santana, 2004).

### 1.3-Las Tutorías

El origen de la tutoría universitaria se encuentra en la propia concepción de la universidad, distingue tres grandes modelos de universidad. El primer modelo lo denomina académico (ligado a la tradición alemana y con presencia en el contexto de Europa continental) en donde las funciones de la universidad se centran en el desarrollo académico de los estudiantes. En este modelo, las actividades tutoriales se centran en coadyuvar en el dominio de los conocimientos sin traspasar el ámbito escolar. Al segundo modelo lo denomina de desarrollo personal (vinculado a la tradición anglosajona) en donde la universidad presta mayor atención al bienestar y al desarrollo personal de sus alumnos. En este modelo las funciones de los tutores incluyen tanto orientación académica como profesional y personal. Por último, al tercer modelo lo caracteriza como de desarrollo profesional, en el cual las actividades tutoriales tienen como objetivo brindar apoyo a los estudiantes para que se capaciten en la profesión y se ajusten a las necesidades del mercado laboral. (C Flores et al ,2011) ( Peinado Camacho, 2021).

Estos modelos, si bien coexisten, permiten referir el valor de las costumbres y tradiciones universitarias insertas en una cultura y contexto particular, las cuales tienden a modular los objetivos y organización de la tutoría. Al confrontar dichas concepciones con la realidad actual, nos damos cuenta de que cualquier cambio implica transformaciones en las estructuras y dinámicas de las universidades, las cuales deben mostrarse abiertas al entorno, a la gestión, transformación e innovación de conocimiento, así como al trabajo en redes, colaborativo y de naturaleza multi y transdisciplinaria, características esenciales de la sociedad del conocimiento. (C Flores et al ,2011).

Podemos decir entonces, que tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo de alumnos, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza, por parte de académicos competentes y formados para su función (Bueno, Perez 2015). La misión primordial de la tutoría es la de proveer orientación sistemática al estudiante, desplegada a lo largo del proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores. El tutor orienta, asesora y acompaña al estudiante durante su proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de conducirlo hacia su formación integral, lo que significa estimular en él la capacidad de hacerse responsable de su aprendizaje y de su formación (Manni , 2019).

Las instancias de tutoría deben gestionar la creación o articulación de instancias de acompañamiento al alumno, para que la actividad académica y la inserción social del estudiante resulten apropiadas y permita un desarrollo exitoso de su carrera, como ámbito para acompañar al estudiante en el proceso de elaboración y configuración de su proyecto profesional y de formación que favorece la toma de conciencia, la asimilación y la comprensión de nuevas informaciones. Además, es una acción complementaria cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicas, así como sus inquietudes y aspiraciones personales. Una orientación sistémica para que el estudiante supere sus rendimientos académicos, resuelva problemas escolares y fortalezca sus hábitos de trabajo, estudio, reflexión y convivencia social (Bueno, Perez, 2015).

La tutoría tiene como finalidad “crear espacios de colaboración impregnados de comunicación e interacción de calidad, donde los tutores trabajan las competencias de los tutorados para optimizar su proceso de aprendizaje” (Peinado Camacho, 2021,p3); de esta manera, la tutoría bien llevada a la práctica es una experiencia positiva que proporciona muchos beneficios a los tutores y tutorados ( Peinado Camacho 2021)

En cuanto a las actividades y funciones, los programas de tutoría son utilizados como una estrategia de prevención para aumentar los apoyos sociales y habilidades de los estudiantes de educación superior. Incluye ayuda financiera, colocación laboral, proyectos de investigación, instrucción, apoyo emocional, etc. En la academia, se relaciona con mayores tasas de retención, graduación y para elevar las percepciones positivas de los estudiantes sobre las instituciones educativas (Grant-Vallone y Ensher, 2000 en de la C Flores et al , 2011).

La tutoría entonces se puede entender como una política institucional, que supone una tarea comprometida y reflexiva de sus instancias y actores involucrados, una intervención intencional, orientadora, encaminada a la generación, desarrollo y fortalecimiento de determinadas competencias y habilidades. Admite una finalidad positiva, transformadora y de gran importancia en la formación superior, constituyéndose como una función mediadora sumamente significativa entre el estudiante, su integración personal y la construcción de los diferentes aprendizajes (Santa Maria S., 2017).

Las tutorías académicas plantean ciertos beneficios tales como:

✦ Eleva la calidad del proceso educativo a través de la atención personalizada a fin de mejorar sus condiciones de aprendizaje, desarrollar valores, actitudes, hábitos y competencias que contribuyan a la integridad de su formación profesional y humana.

✚ Consolida una práctica docente de calidad mediante la comunicación entre estudiantes y maestros, partiendo del reconocimiento de las expectativas y problemáticas concretas de los estudiantes

✚ Disminuye los índices de abandono y fracaso académico universitario.

✚ Construye ambientes educativos de confianza que permitan influir favorablemente en el desempeño académico del estudiante.

✚ Contribuye a mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, por medio del análisis y reflexión colectiva de la información generada en el proceso tutorial.(Lobato,2004)

En cuanto a los beneficios que obtienen tanto tutorados como tutores de su interacción se los pueden dividir en extrínsecos e intrínsecos. A través de los primeros, los tutores reciben asistencia e incrementan sus niveles de productividad; los tutorados pueden fortalecer sus carreras generando nuevas ideas e incrementando la profundidad del conocimiento; renuevan el sentido de entusiasmo por el trabajo y contribuyen a realzar sus niveles de poder, estatus profesional e ingresos. Con los segundos, los tutores pueden disfrutar del trato con sus alumnos y sentir satisfacción personal, sabiendo que con la tutoría contribuyen al éxito de aquellos. (C Flores et al, 2011)

Los estudiantes actúan como catalizadores para construir eslabones nuevos entre colegas y contribuir al propio desarrollo del tutor. Permiten liberarlos de las tareas más rutinarias (por ejemplo, trabajo de laboratorio) para dar tiempo a cuestiones más creadoras. El tutor, al tomar interés por el progreso del estudiante, puede mejorar su experiencia académica. Según los autores referidos, aquellos estudiantes que se sienten tutorados son participantes más activos en el mundo profesional o en la investigación.

Otras investigaciones señalan como beneficios: consejo, guía, información, apoyo, ayuda académica, así como en problemas personales, confianza y oportunidades para conocer puntos de vista diferentes. Por su parte, el grupo de tutores advirtieron como beneficios: interactuar de manera personal con estudiantes, adquirir satisfacción y experiencia en lo compartido, sentirse en contacto con estudiantes y aprender de ellos. (D. Campbell y T. Campbell 2000 en C. Flores et al 2011)

Además, la tutoría puede favorecer al tutorado cuando le proporciona información sobre la política del departamento o de la institución, así como de las regulaciones y órdenes implícitas

que imperan. Dichos autores enfatizan que el uso apropiado de la tutoría puede ser crucial en el éxito futuro del tutorado en el terreno académico.

Otro aporte respecto a la clasificación de las tutorías son las Tutorías pedagógicas, las cuales atienden obstáculos de aprendizaje, entre las que se pueden mencionar deficiencias en la organización y gestión de los tiempos de estudio; dificultades en la lectoescritura académica; dificultades con el ritmo de aprendizaje y dificultades de adaptación a la cultura académica .

En cuanto a los retos y dificultades de la tutoría, se encuentran: poca disponibilidad en cuanto a tiempo por parte del tutor, problemas interpersonales, incompatibilidad de caracteres, falta de compromiso y expectativas diferentes entre tutor y tutorado.( De la Cruz. Flores et al , 2020)

En cuanto a las tutorías de la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Litoral las mismas se desarrollan del siguiente modo:

- En la primera tutoría se presenta el problema. Los estudiantes leen, trabajan y analizan el escenario sobre el que se presenta el mismo, identifican lo que saben o lo que creen saber acerca de éste, poniendo en práctica todo el conocimiento previo durante la lluvia de ideas. Este conocimiento previo procede de sus experiencias y conocimientos adquiridos en distintos ámbitos educativos y culturales, así como lecturas bibliográficas, experiencias personales y familiares.

El debate acerca del problema va organizando al grupo en lo referente a los aspectos desconocidos del mismo, los que, siendo adecuadamente estructurados, darán lugar a la búsqueda de información necesaria para resolverlo y lograr los objetivos establecidos en cada tutoría.

Los integrantes del grupo distribuyen la información desconocida para organizar su búsqueda, ya sea en libros, consultas a expertos, Internet.

Elaboran una lista de la información necesaria para dar solución al problema, así como a los conceptos básicos imprescindibles para conocer el área. Se desarrolla una lista de hipótesis, deben categorizarse, justificando las decisiones en forma general.

- En la segunda tutoría se organiza toda la documentación encontrada por cada uno de los miembros del grupo, dando significado a la información necesaria para el análisis y tratamiento del problema.

Una vez unificada y elaborada esta información, se discuten los nuevos escenarios que se presentan a la luz de los estudios realizados por el grupo.

Nuevamente se identifican los conocimientos previos, se debate acerca de los elementos desconocidos y se proponen hipótesis con relación a los datos dentro de esa segunda parte.

El grupo analiza la información recopilada y busca nuevas opciones y posibilidades para la resolución del problema, identificando los temas a estudiar, así como las tareas para la próxima tutoría. Toda esta información se resume y reestructura para proceder a buscarla y analizarla.

La consulta al experto, el trabajo en los laboratorios, los seminarios disciplinares, foros, conferencias y la práctica en terreno contribuyen a la formación integral de los alumnos.

Existe un factor de suma importancia que debe ser tomado en cuenta durante la evolución y consecución de los objetivos marcados: la evaluación del trabajo grupal e individual por parte del tutor y por los propios integrantes del grupo.

La evaluación debe ser claramente individualizada, específica y hecha en términos formativos, es decir, que estimule y facilite corregir los problemas identificados y efectivamente lo consiga. La evaluación no debe frustrar ni destruir a quien la reciba. Ella debe hacerse en cada tutoría e inmediatamente que el problema es identificado.

Este proceso de retroalimentación o feed-back, debe ser constante y realizarse en cada una de las tutorías, de tal manera que sirva de estímulo para la mejora personal y grupal en todo el proceso. Tomando en consideración lo planteado anteriormente, cambia radicalmente el papel y el lugar de los alumnos y docentes.

El trabajo en grupos pequeños (tutorías) es uno de los fundamentos del aprendizaje centrado en el alumno y basado en problemas. Trabajar en grupo promueve la colaboración, la interacción, aprender a compartir, debatir, usar el tiempo en forma eficiente. Planteados los objetivos, éstos deben estar muy claros tanto para los alumnos como para los docentes (Venturelli, 2003).

En el grupo, aspectos que se consideran favorables tienen que ver con “el respeto hacia los sentimientos e ideas de las personas”, “estimular las diferencias individuales”, “un predominio de la comunicación abierta”, “la discusión abierta de problemas”, entre otros.

## 1.4- Los Tutores

La figura del tutor aparece como modelador en su doble papel de profesor y guía. Por lo que, debe estar siempre consciente de los modos particulares en que ejercen su influencia educativa y cómo esas influencias van configurando las diferentes posiciones que asumen los estudiantes ante la profesión, y durante todo su tiempo de formación, debe ser garante de un futuro docente cargado de motivaciones positivas hacia la carrera. (Espinoza Freire et al, 2019)

De igual manera, el profesor tutor debe poseer un dominio amplio del proceso pedagógico y dominar a plenitud el currículo de formación del futuro profesional, puesto que sin ello no podrá dinamizar la acción colaborativa con el claustro para encontrar las mejores vías y métodos que ayuden a dar solución a las dificultades académicas de sus estudiantes, entre las que sobresalen generalmente los hábitos de estudio, desinterés por una determinada materia o resultados desfavorables durante el proceso de evaluación de contenidos (Navarro y Zamora, 2018; Espinoza Freire et al, 2019). El tutor es un docente con el atributo de ser especialista en ABP, y experto en manejo de grupos (Restrepo Gomez, 2005).

Debemos tener en cuenta que, muy pocos docentes en la educación superior tienen algún tipo de formación en pedagogía, simplemente enseñan cómo les enseñaron, es decir, a través de clases expositivas. Esta modalidad de enseñanza normalmente está focalizada hacia los contenidos, priorizando los conceptos abstractos sobre los ejemplos concretos y las aplicaciones. Las técnicas de evaluación se limitan a comprobar la memorización de información y de hechos, ocupándose muy rara vez de desafiar al estudiante a alcanzar niveles cognitivos más altos de comprensión. De esta manera, tanto profesores como alumnos refuerzan la idea de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor es el responsable de transferir contenidos y los estudiantes son receptores pasivos del conocimiento. (Morales Bueno, 2004) Es por ello la importancia en la capacitación de los tutores para desarrollar estrategias de comunicación efectivas y para diferenciar el rol que deben desempeñar en esta actividad, y la combinación de ambos, capacitación y desarrollo profesional, impacta directamente en el tutor, el tutorado y el programa de tutoría. (Peinado Camacho, 2021)

En el proceso, el tutor debe cumplir determinadas funciones y es responsable ante el programa por el cumplimiento satisfactorio de ellas. Estas responsabilidades requieren habilidades relevantes para los principios y práctica del ABP, la dinámica del grupo, la evaluación del aprendizaje del estudiante, el uso de recursos y habilidades de administración. (Escribano, Del Valle, 2010).

Además demanda sobresalir en su desempeño a través de nuevas vías y procedimientos, que le permitan interactuar con el estudiante, para ello necesita de actitud creativa e innovadora, alta capacidad para dar respuestas de forma rápida, acertada y concreta, que logren estimular la autoconfianza y alcanzar la autorregulación en sus tutorados, que den como resultado un incremento sostenido de sus éxitos, así como el desarrollo de habilidades y competencias tanto en el ámbito académico, laboral, investigativo como socio cultural. Todo esto reforzará también la confianza en el tutor, reconociéndolo como un modelo personal y profesional a seguir (Espinoza Freire et al, 2019).

La labor del tutor es importante y agradable, pues no solo los convierte en un facilitador que coadyuva a la formación de su tutorado, sino porque les da la oportunidad de compartir sus conocimientos y adquirir excelentes experiencias. (Peinado Camacho, 2021) La conducta de un tutor explosivo, egocéntrico, demasiado rígido o protector resulta inconveniente, así también cuando el tutorado comienza a considerar al tutor no como apoyo sino como control (De la Cruz Flores, 2020). Por ello podemos decir que, un buen tutor es aquel que reflexiona y se autoevalúa su desempeño en cada espacio tutorial, teniendo especial autocritica en mantener la exposición del método científico en el marco educacional. (Escribano; Del Valle, 2010).

El trabajo en el método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) implica una diferencia del rol usual de profesor. La metodología anteriormente aplicada implicaba un experto de contenido que ofrecía información de manera lineal, es decir, exponía su disciplina de manera individual, dejando al alumno en un rol de receptor de conocimiento. En cambio, el profesor/tutor es un facilitador, responsable de guiar a los estudiantes a identificar los temas clave en cada caso y encontrar formas de aprender esas áreas con suficiente amplitud y profundidad. (Escribano; Del Valle, 2010). El “caso problema” dirige el aprendizaje, como eje del desarrollo del área, situando al alumno frente a una situación posible a presentarse en un futuro como profesional. Es en este punto que el tutor como guía incentiva la búsqueda de soluciones a través de la lógica del método científico. Es por ello que se considera que el tutor es un educador que conduce las tareas de un equipo para que éste pueda cumplir exitosamente con los objetivos de un programa de enseñanza. (Escribano; Del Valle. 2010)

Los tutores tienen influencia en lo que se aprende seleccionando los problemas en primer lugar y creando guías del tutor y objetivos específicos para cada fase del currículum. (Escribano; Del Valle, 2010)

Las funciones principales del profesor tutor, son en lo esencial, las de diagnosticar, orientar, controlar y mediar. Estas, evidentemente tienen un carácter continuado y sistémico, además exigen una preparación exhaustiva del tutor, quizá por eso en muchas instituciones responsabilizadas con la formación de docentes, en general, la figura del tutor está representada por profesionales con una vasta experiencia en la formación de docentes.

Abordaremos en profundidad las principales funciones:

El **diagnóstico** es esencial, debido a que constituye el punto de partida para el logro de resultados positivos del tutor y que las demás tareas puedan cumplirse adecuadamente. El profesor tutor diagnostica los resultados del grupo, su comportamiento social, su entorno familiar, por lo que debe integrar la experiencia escolar y la vida cotidiana extraescolar, debe conocer sus aspiraciones y preocupaciones, así como sus potencialidades tanto grupal como individual, todo lo cual debe evidenciar un conocimiento particularizado y profundo de cada miembro.

La **orientación**, es intrínseca de todo docente, pero debe potenciarse en la figura del tutor, puesto que el mismo, al tener un diagnóstico profundo de cada uno de sus estudiantes, es capaz de mostrar el mejor camino, las mejores posturas o soluciones ante cualquier reto que enfrenta el futuro docente, de modo tal que le sirva como un modo de actuación, capaz de llegar a ser reconocido y respetado socialmente una vez egresado.

La función de **control**, sin lugar a dudas, le permite al tutor tener un dominio sobre el grupo o estudiante tutorado, pues no solo tiene los resultados de todos los tipos de evaluaciones que se le realizan a estos, sino que también el profesor tutor debe valorar y buscar herramientas evaluativas eficaces, cuyos resultados le puedan ofrecer una idea clara y una justa valoración, del desarrollo de los estudiantes sobre los cuales ejerce la tutoría. Igualmente, debe estar informado del grado de participación del o los estudiantes en las actividades, tanto docentes como extra docentes, así como su asistencia y puntualidad a las mismas. (Espinoza Freire et al, 2019)

Por ello, el tutor incentiva y es flexible ante el pensamiento crítico del alumno, genera un intercambio permanente de información con él, fomentando estrategias para el desarrollo de habilidades para resolver problemas mediante la búsqueda de soluciones, a través de la lectura e investigación, le dedica tiempo a la integración de temas (Mendoza- Espinosa H et al.,2012)

Podemos concluir entonces que el papel de los tutores es cada vez más importante para avanzar en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El afecto positivo y la autoeficacia pueden servir como recursos personales y competencia de seguimiento para los tutores, de la misma forma que el aprendizaje autónomo, el cual promueve el pensamiento crítico y reflexivo, permite la autodirección y la autorregulación, emplea habilidades metacognitivas y aumenta el aprendizaje significativo ( Peinado Camacho 2021)

### 1.5- La evaluación de los aprendizajes

La evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un elemento fundamental para la mejora de la educación y la transparencia del sistema educativo y se utiliza como herramienta para conocer el impacto logrado en los alumnos a través de las diferentes iniciativas educativas.

Conocer las concepciones que poseen los docentes y los estudiantes en torno a la evaluación de los aprendizajes, permite introducir cambios en las prácticas de evaluación. Transformar esta cultura implica modificar no sólo los métodos e instrumentos sino las ideas que sobre ésta tienen los profesores y estudiantes universitarios (Pulvirenti, 2018).

La evaluación es una categoría clave de la didáctica que desde siempre ha formado parte de la práctica docente; sin embargo, sigue siendo el componente más ríspido para profesores y estudiantes. Tal vez esto se debe a que ha funcionado, en muchos casos, como una actividad reglamentaria que cumple con la función de certificar, y ha estado enmarcada dentro de la perspectiva tradicional de la enseñanza, en la que evaluar se reduce a verificar y cuantificar el logro en el cumplimiento de los objetivos. Ha sido un mecanismo útil para medir conocimiento y rendimiento, como lo revela la historia de la educación. Pero, al paso de los años y al enfrentarnos a nuevos paradigmas, esto implica un cambio en los posicionamientos de los docentes sobre la visión de la misma. El conocimiento pedagógico de los mismos está constituido por varios elementos, entre los que se destacan los saberes institucionales, culturales, disciplinares, didácticos y aquellos que emergen de sus trayectorias educativas, y que se ponen en juego en las prácticas áulicas. “Cuando se trata en la formación de profesores, es importante considerar la fuerza de las ideas que sustentan sus acciones y el contexto donde se da su práctica, pues las creencias consolidadas y el entorno profesional se constituirán en punto de partida para el nuevo aprendizaje, así como también en obstáculos para este” (Litwin, 1998).

A lo largo de la historia, el constructo del perfil educativo del médico ha sido un tema sustancial para las escuelas de medicina, comisiones y organizaciones dedicadas al constante mejoramiento de la educación médica (Frenk et al, 2010).

La carrera de medicina de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) vio reflejado este cambio en la forma de enseñar y a su vez, la de evaluar el conocimiento aprendido, además de la integración de la teoría con la práctica desde su aplicación de la metodología ABP antes nombrada. Es así, entonces, que la Facultad de Ciencias Médicas de la UNL, siendo un claustro joven, inició sus actividades con un plan de estudio “novedoso”, pero a pesar de esto, fue modificando sus prácticas docentes, como también la forma de evaluar, sumando distintas herramientas, que se encuentra en el camino de una educación moderna, que no significa menos efectiva en la transmisión de conocimientos médicos tradicionales, dando al alumno una visión más amplia del proceso salud - enfermedad - atención.

Por lo antes dicho, es importante la valoración constante de dichas concepciones en las prácticas docentes para evolucionar hacia una mejor enseñanza.

Los actos de los docentes, al igual que los de todos los demás, responden de continuo a esa amplia y desarticulada red de conocimientos compartidos que incluye gran parte de lo que la gente quiere decir cuando se refiere al sentido común. Pese al importante papel que cumple en el campo de la enseñanza, la mera posesión de sentido común no basta para garantizar que los docentes obraran, siempre y en todas partes, guiados por él. La buena enseñanza no implica una sola manera de actuar, sino muchas (Jackson, 2002).

Sin una evaluación adecuada, ni profesores ni estudiantes pueden comprender el progreso que están haciendo los que aprenden y los instructores pueden averiguar poco sobre si sus esfuerzos son los más adecuados para sus estudiantes y sus objetivos. Sin apenas darse cuenta, un profesor puede animar todo lo que pudiera haber hecho, todo lo que haya hecho para crear los mejores entornos de aprendizaje, y a menudo fomentar el aprendizaje estratégico (Bain, 2007).

En referencia a los aspectos que consideran relevantes a la hora de evaluar a sus alumnos, vale destacar que la integración de los nuevos conceptos con los ya aprendidos, la resolución de problemas (integración de la teoría con la práctica), trayectoria del aprendizaje y comunicación.

Según el desempeño del alumno, si este no logra los objetivos planificados, se le ofrece una devolución, siendo la evaluación una instancia más de aprendizaje; mientras que la otra mitad le brinda otras oportunidades evaluativas sugiriendo correcciones.

En la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Litoral, la evaluación se realiza tanto al final como en el trayecto de su cursado. El énfasis se encuentra en la evaluación formativa, siendo el acompañamiento en el proceso de construcción del conocimiento la herramienta esencial del aprendizaje, es por ello que es necesario poder planificar la misma (Rafaghelli, 2020) con el fin de empoderar a los estudiantes en la autorregulación de sus aprendizajes (Anijovich, 2020).

La evaluación formativa intenta sobre todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta, interesan las representaciones que alumno se hace de esa tarea y a las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a determinado resultado (Camillioni, et al, 1998).

En los ciclos básicos, desde las tutorías (espacio académico de seguimiento que le da un tutor a la trayectoria escolar de los estudiantes durante su permanencia en el programa educativo, con el fin de orientarlos en las decisiones relacionadas con la construcción de su perfil profesional, tomando como base el plan de estudios), la evaluación tiene como objetivo verificar que el alumno pueda relacionar los aspectos biopsicosociales teóricos en la práctica de un cierre de caso problema. El alumno va adquiriendo las destrezas y habilidades necesarias a lo largo de los encuentros que a su vez a medida que van pasando las unidades de aprendizaje basado en problemas (UABP) la complejidad es mayor pues cada vez tiene más elementos para relacionar, evaluar a sus pares y ser evaluados por el tutor.

Crear un ambiente propicio para que el alumno pueda mostrar oral y de forma escrita sus producciones, que se posicione en la situación desde una lluvia de ideas con lo “que cree y le parece” a lo que “sabe y conoce”, genera un conocimiento en espiral ascendente (Temporetti, 2004). El modo de evaluar está dado en dos aristas, una individual de cómo el alumno participa y se desenvuelve y otra grupal ambas formativas de los actos conocimiento, integración y escucha.

Los trabajos de los alumnos pueden consistir en un producto o en un proceso. Cualquier trabajo realizado por los alumnos puede servirle al docente para investigar y aprender, pero la índole del trabajo determina la calidad de la indagación (Allen, 2000). Los profesores que deciden tomar parte en estos procesos comparten la convicción de que, a través de la descripción, el cuestionamiento, la retroalimentación y la reflexión que forma parte integral de los procesos.

De este modo a las actividades concebidas se le permiten realizar reajustes necesarios y sucesivos en su desarrollo. Litwin nos muestra que su experiencia los alumnos acumulan a lo

largo del sistema educativo variadas propuestas de reproducción de los conocimientos, en donde el almacenamiento de la información juega un rol privilegiado. Evaluar el almacenamiento de la información, esto es, la memoria reconocida a largo o a corto plazo en situaciones en donde el alumno fundamentalmente recuerda hechos o datos, ha sido una práctica constante. Se proponen actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos por evaluación como producción, pero a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo y no como etapa final (Litwin, 1998).

A su vez; podemos decir que las estrategias de enseñanza en la misma hacen referencia al rol que juega el docente dentro del aula virtual como guía del proceso de aprendizaje del estudiante. Se rompe con el concepto de transmisor del conocimiento, siendo un dinamizador de las actividades de aprendizaje.

Celman (1998), nos indica que se debe proponer la evaluación como espacio de reflexión y acción para quienes tienen asignada la prioridad de la enseñanza y para los destinatarios de las acciones, estudiantes desafiados a aprender resignificando los contenidos disciplinares incorporados en un currículo. El trabajo del docente en estas condiciones se orienta hacia la motivación del estudiante para que nunca se sienta solo, a planificar actividades desafiantes basadas en expectativas e intereses del estudiante, a reforzar la participación y el trabajo, a reconocer el esfuerzo y exigir mayor dedicación cuando la actividad no alcanzó el objetivo deseado (Ferreira Szpiniak, 2020).

El docente debe organizar actividades individuales y grupales mediante herramientas específicas para el trabajo colaborativo, pautar claramente los tiempos, no perder el hilo de la propuesta utilizando pedagógicamente las herramientas disponibles en el aula virtual y manteniéndola “viva” (Ferreira Szpiniak, 2020)

No debemos olvidar que la evaluación constituye una fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y logros alcanzados facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones (Celman, 1998).

Específicamente en la carrera de Medicina de UNL el equipo de asesoría pedagógica junto a coordinación académica elabora una planilla que es entregada a los tutores para generar la evaluación de cada estudiante considerando aspectos de puntualidad y participación; compromiso con el trabajo grupal, construcción del conocimiento (relaciona, integra y

confronta), elaboración del cierre de caso problema de cada Unidad de aprendizaje basado en problemas (UABP). A partir del año 2023 se realizaron modificaciones en las mismas a fin de hacer más exhaustivo y detallado la evaluación de los aprendizajes. A su vez, también se realiza una evaluación final escrita y oral.

Plantear el estudio de la evaluación en nivel superior es pararse en una problemática compleja, por el solo hecho de estar atravesada por dimensiones personales, organizativas, técnicas e ideológicas y demanda una mirada amplia que permita cobijar todos los sectores comprometidos. Como señala Litwin (1998) el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no solo desde una perspectiva política sino también desde la pedagógica y didáctica.

# CAPITULO 2:

## Objetivos

## 2.1 GENERAL

Analizar las características de la Enseñanza Virtual en Tutorías de Primer año en la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas UNL en el contexto de pandemia COVID 2019 para detectar las oportunidades, fortalezas, retos o desafíos que la misma implica.

## 2.2 ESPECÍFICOS

- Identificar las oportunidades narradas por docentes tutores y estudiantes del primer año de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNL respecto a las tutorías virtuales implementadas durante la pandemia de COVID-19 en los años 2020 y 2021.
- Conocer las fortalezas relatadas por los docentes tutores y estudiantes en el primer año de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas UNL sobre de las tutorías virtuales en el contexto de pandemia COVID 19 durante los años 2020 y 2021.
- Describir los desafíos o retos a través del discurso de los docentes y estudiantes en las tutorías virtuales que realizaron en el primer año de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas UNL en el contexto de pandemia COVID 19 durante los años 2020 y 2021.
- Comparar los recursos y actividades sincrónicas y asincrónicas virtuales que fueron incorporadas en la pandemia y que continúan en la planificación presencial de las áreas Crecimiento y Desarrollo y Nutrición del año 2022.

# CAPITULO 3:

## Antecedentes

El comienzo del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio en diversas partes del mundo, condujo a que el cursado universitario, al igual que otros niveles educativos, debiera adecuarse de manera abrupta a la modalidad virtual superando diferentes limitaciones.

Diversos autores (a los que se hará referencia), analizaron dimensiones en torno de las cuales se destacan interrogantes y desafíos de la virtualización de la educación. En este apartado se analizarán la magnitud de las desigualdades sociales, territoriales, culturales y relativas a las tecnologías en cuanto a accesibilidad y uso, evidenciadas durante la pandemia lo cual impacta en la conexión a la modalidad virtual; percepciones sobre la enseñanza virtual en Medicina y efectos en la salud mental producto de los cambios repentinos y consecuencias de la pandemia COVID -19, la cual se aborda teniendo en cuenta el modelo complejo de las prácticas educativas.

Para ello se dieron cuenta de estudios de Argentina, Latinoamérica, Iberoamérica y del sudeste de Asia.

### [3.1-Magnitud de las desigualdades sociales, territoriales, de género, culturales y relativas a las tecnologías en cuanto a accesibilidad y uso, evidenciadas durante la pandemia.](#)

Las sociedades actuales no sólo dan cuenta de entramados complejos y cambiantes, sino que además ponen de manifiesto la presencia innegable de realidades y sujetos significativamente heterogéneos y demandantes. Estos escenarios traducen una amplia variedad de intereses, singularidades, maneras de ser y estar en ellos. La diversidad es una característica constitutiva de nuestro país y el modo de reconocerla, contenerla y dar respuesta a ella es uno de los retos más inminentes de la sociedad en general y del sistema educativo en particular. Éste constituye una herramienta crucial de acompañamiento y transformación de los procesos sociales. En este marco, las instituciones de Educación Superior (ES) adquieren un rol trascendental y un compromiso insoslayable (Hanne, Meinardi Remis, 2013)

Tal como sabemos, la educación como la conocíamos tomó una perspectiva diferente desde el inicio de la pandemia por COVID-19, poniendo a merced a instituciones de todo el mundo en el desarrollo de nuevas metodologías que incluyan la educación en línea, utilizando todas las herramientas tecnológicas con el fin de mantener vigente la enseñanza en sus estudiantes, pero, ¿Qué sucede si por diferentes factores no se tiene acceso a la misma?

Valero-Cedeño et al en “Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19” (2020) analizaron los retos de la educación virtual en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los mayores retos encontrados fue la accesibilidad al medio digital, especialmente en personas de bajos recursos. Además, se analizan diferencias entre educación presencial y virtual

Asimismo, Fanelli A. et al. (2020) en su paper “Acción y reacción en época de pandemia: La universidad Argentina frente al COVID-19” contextualizaron la situación vivida en 2020 y valoraron las acciones que desde la Universidad Argentina se han tomado, tanto en sus roles de enseñanza e investigación, como su compromiso social para enfrentar la emergencia sanitaria. Por tanto, expresa que el rápido pasaje de lo presencial a lo virtual no encontró a todas las instituciones de la misma forma. La tasa de conectividad muestra una asimetría de amplio espectro entre países.

El artículo denominado “A Meta-synthesis on Technology-Based Learning Among Healthcare Students in Southeast Asia” evidencia que la cultura occidental empatiza con una educación que es más liberal, exploratoria, basada en la experiencia y flexible, que fomenta el pensamiento crítico, mientras que la educación asiática es más competitiva, rígida, orientada al examen y enfatiza la memorización del conocimiento. Este artículo demuestra diferencias en cuanto a la cultura que afectan los modos de enseñanza-aprendizaje y que se ven afectados por la pandemia COVID-19 que generó la obligación de un cambio estructural en el modo de enseñar, es decir, de la presencialidad a la virtualidad con lo que esto conlleva. (Ramli et al.,2022)

### 3.2- Percepciones sobre la enseñanza virtual en Medicina por la pandemia COVID -19.

Brotons et al, (2020) en “Aprender Medicina a distancia durante la pandemia COVID-19”. expresan cómo a consecuencia de la pandemia, las universidades españolas se vieron abocadas a una transformación abrupta a la docencia a distancia. En el caso de las Facultades de Medicina, para afrontarlo se procuraron adaptar sus programas y actividades, potenciando un uso más intensivo de los instrumentos de intercomunicación ya existentes. Al mismo tiempo, reforzaron el soporte a profesorado y estudiantes en el manejo de la información y aprendizaje a distancia, así como el acceso y disponibilidad de recursos y material docente en aulas. Por último, se realizaron encuestas para ver las fortalezas y debilidades desde el punto de vista de

los estudiantes de 1ro a 5to año, donde se vieron que existen diferencias entre las percepciones en los dos primeros años.

En un estudio similar, Brun et al (2022) realizan un estudio referidos a las experiencias de ingresantes de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario (FCM-UNR) en el contexto de virtualización forzosa dada a partir del año 2020 a causa de la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2. Entre los ejes de indagación se destacan: las condiciones de acceso a la virtualización, la organización para las tareas académicas, el establecimiento de vínculos entre estudiantes y docentes, y las representaciones sobre aspectos positivos y negativos de la enseñanza virtual durante este período. Se destaca la importancia asignada por el conjunto de ingresantes a la interacción y a los vínculos con docentes, tutores y pares. El estudio realizado tiene una orientación que se sustenta en una lógica vigotskiana, fundamentalmente heurística, que dio lugar a un análisis contextualizado e históricamente situado de las narraciones estudiantiles.

Castro Calle et al (2021)) en el paper “La virtualidad, un reto para la educación, ¡ahora!.” analizan los desafíos de la educación virtual en la carrera de Medicina y manifiestan que al emplear los entornos virtuales para el aprendizaje en una carrera meramente presencial “nos enfrentamos a cuatro elementos: la formación docente, el compromiso de los estudiantes, un modelo pedagógico muy bien enfocado y los medios o recursos como las plataformas, la conectividad y el contexto que pueda ofrecer la institución educativa, todo esto sin descuidar aquellos componentes formativos que fundamentalmente requieren de la presencialidad”(Castro Calle,2021, p 1)

Por su parte, Manzur Jattin et al. (2020) realizan un artículo de reflexión acerca de la virtualización de la educación en la Facultad de Medicina en la Universidad de Cartagena, Colombia. En dicho artículo se establece la importancia del método ABP como modo de enseñanza-aprendizaje. El primer cambio que tuvieron que hacer fue enfocar el curso en el estudiante y no en el profesor. El curso dejó de ser una lista de temas, que incluía programas, charlas, talleres y ensayos presenciales, y se convirtió en orden de ideas y paquetes de actividades orientadas a dejar mensajes duraderos en el estudiante.

Se valora los beneficios que brinda la virtualidad a la hora de evaluar ya que al hacerse sobre casos el estudiante debe integrar conocimientos. Por otro lado, se exponen que las herramientas virtuales generan la posibilidad de compartir los conocimientos en las presentaciones de

trabajos; siendo estas variadas y permitiendo disipar preocupaciones en materia de calidad de educación virtual. Finalmente explican que los docentes poseemos la capacidad de generar incentivos para asegurar que sus clases tengan la misma calidad que las presenciales.

Ninguna opción es mejor que otra, simplemente responden a necesidades diferentes y ambas tienen ventajas, que incluso desde antes de la expansión del brote ya venía probando la modalidad digital.

En el paper de Sánchez Díaz et al (2021) se analizan desafíos que los docentes universitarios enfrentan en la educación virtual como efecto de la pandemia. En este sentido, el objetivo de la investigación está centrado en analizar los desafíos que presenta la educación universitaria en la creación de entornos virtuales en tiempos de COVID-19, centrados en 5 dimensiones, argumentados por las distintas investigaciones citadas: 1. Competencias digitales docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje 2. Estrategias virtuales efectivas para enseñar en entornos virtuales (eficacia): el docente debe generar estrategias motivadoras para que fluya el aprendizaje. 3. Riesgo informático en clases virtuales tales como escasa interacción con los estudiantes, donde solamente el profesor es quien aplica su esfuerzo ante la indiferencia de los estudiantes, quienes se esconden utilizando sus dispositivos móviles, mientras dedican su tiempo en otras actividades. 4. Estado emocional, referido a la manera cómo ha afectado a los docentes y estudiantes su estado de ánimo en las clases online. 5. Habilidad para diseñar actividades de evaluación.

### 3.3-Efectos de la salud mental en los estudiantes

Por último, se analizarán los efectos en salud mental en pandemia, ya que, aunque no tenga directamente que ver con la virtualidad durante este período, si lo tiene en cuanto a cómo se han encontrado los estudiantes emocionalmente en ese momento. Debemos considerar que somos seres bio-psico-sociales, y que el aprendizaje se ve interpelado por el contexto en el que uno se encuentra inserto. Más adelante se abordará el concepto de Modelo complejo de prácticas de la educación para profundizar en lo antes dicho.

Para ello, se ha analizado el paper de Zapata-Ospina JP et al (2022) “Diálogo deliberativo con universidades iberoamericanas sobre intervenciones en salud mental estudiantil durante la pandemia de COVID-19”, cuyo objetivo fue contextualizar una síntesis de evidencia sobre

intervenciones en salud mental estudiantil durante la pandemia de la enfermedad por el coronavirus 2019 por medio de un diálogo deliberativo con universidades iberoamericanas.

La pandemia de COVID-19 produjo un efecto psicológico que se expresó como trastornos mentales con riesgo suicida e incremento del consumo de drogas. Esto pudo verse a mayor escala en América Latina, dadas las condiciones desfavorables preexistentes como la pobreza y el desempleo.

Los estudiantes universitarios se consideran una población vulnerable, pues hasta 20% ya presentaban trastornos mentales antes de la pandemia y, tras su inicio, han aumentado los síntomas relacionados con la ansiedad y la depresión.

Por ese motivo, se habían propuesto estrategias de salud mental estudiantil como la creación de programas estructurados.

En dicho artículo se destaca que la atención en salud mental dentro de las universidades es percibida como un asunto de vital importancia desatendido.

Guerrero Azpeitia(2021) en el artículo “Contingencia y tensiones educativas en estudiantes universitarios: Un análisis sociocultural comparado” da cuenta de las percepciones de los estudiantes universitarios con relación a la modalidad de enseñanza virtual, por medio de un análisis multivariable y un método comparado, llega a la conclusión de que los estudiantes que pertenecen a grupos vulnerables que no cuenta con un capital económico, cultural y académico necesario, presentan mayores niveles de estrés y una posibilidad más alta de no cumplir con los propósitos educativos; induce a la reflexión sobre la importancia de desarrollar estrategias de enseñanza que tengan en cuenta las condiciones de los estudiantes, sobre todo de aquellos que se encuentran en desventaja.

# CAPITULO 4:

## Marco Teórico

Durante la pandemia COVID 19 el dictado de las asignaturas presenciales viró a una modalidad virtual la cual implicó adaptaciones y transformaciones. “Pasar a la virtualidad asignaturas habitualmente presenciales, ha puesto en espejo el enfrentamiento de la lógica pedagógica tradicional con el reconocimiento de las potencialidades pedagógico-didácticas de las propuestas de enseñanza con tecnologías digitales” (De Angelis, 2020).

Interesa conocer como el proceso de enseñanza-aprendizaje se vio influido por la virtualidad de las tutorías en primer año de la carrera de Medicina; teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve atravesado por múltiples factores (situación histórica, teoría-práctica, vida cotidiana, condiciones de poder-saber) las cuales atraviesan a la triada conocimiento-estudiante-docente (Guyot, 2005).



Gráfico N° 1 Modelo Complejo de las Prácticas educativas. Guyot (2005)

Las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) se convirtieron entonces en elementos importantes que apoyan los procesos educativos como hilos conductores de conocimiento, a los que puede acceder cualquier persona, pues la información está disponible para todos por encima de las distancias y fronteras (Calle C, Arango A. 2005).

Se cuenta entonces con nuevas tendencias de la información que trajeron consigo un fenómeno cultural que incidió sustancialmente en la sociedad, conduciéndonos a nuevos tipos de construcción del conocimiento en el ambiente educativo. La información adquirió un nuevo valor, debido al supuesto que todo gira en entorno a la masiva explosión informativa y a los recursos que esta nueva tecnología de la información y comunicación ofrecen, volcándose vertiginosamente hacia los procesos culturales y educativos, lo que lleva a la academia a reevaluar su rol formativo (Calle C, Arango A. 2005).

Por ello, en este apartado se analizan las características que asumió la virtualidad durante la pandemia por COVID 19 y las fortalezas, oportunidades y retos y desafíos que implicó considerando que los alumnos de primer año tienen particularidades propias como el paso del secundario a la universidad, aprender a estudiar, a expresarse de un modo claro tanto sea en sus cierres como en la oralidad de su defensa, y otros factores necesarios para el aprendizaje ABP que pudieron o no ser atravesados por la virtualidad.

## 4.1-Enseñanza Virtual y Pandemia

### 4.1.1-La necesidad de la virtualidad en pandemia en la carrera de Medicina.

En el mes de marzo de 2020, producto del confinamiento por coronavirus COVID-19, 166 países habían cerrado sus escuelas y universidades; y hacia el mes de abril de 2020 se estimó que el confinamiento con cierre de instituciones educativas afectaba a más del 91.3% de la población estudiantil mundial, ante lo que se realizaron una serie de recomendaciones y medidas a seguir en todos los niveles educativos (UNESCO, 2020). Es por ello que la educación virtual se convirtió en la herramienta fundamental para continuar con las actividades académicas en todos los niveles.

La situación de la pandemia del Covid-19, como muchas otras emergencias en la sociedad tiene esa característica, emerge en un momento en el cual nadie estaba preparado, pero esta ocasión fue un momento particular de la historia, un momento diferente, un momento que todos teníamos más posibilidades de afrontamiento, puesto parece que todos estamos, como nunca antes, globalizados. Esto significa que, si bien el Covid-19 es una de las tantas pandemias que ha sufrido la humanidad, llegó en un momento particular en el cual el mundo estaba reestructurado, y conectado a través de otros valores universales, otras formas de relacionamiento y de adaptación a las coyunturas actuales (Manzur Jattin et al,2020). No es menor considerar que un contexto de emergencia sanitaria y crisis tuvo efectos en el psiquismo de las personas: estrés, ansiedad, desorganización, inseguridad, incertidumbre, confusión, miedo y sentimientos de vulnerabilidad. Dependió de condiciones subjetivas y personales que esta emergencia desborde la capacidad de afrontamiento del sujeto o pueda reorganizarse y adaptarse, es decir, para algunos sujetos tuvo el carácter de trauma psíquico y para otros no debido a sus recursos (Gallo 2020).

Argentina no es ajena a esta realidad, y así el sector educativo, sin respiro, ante la implementación del aislamiento social obligatorio, se vistió de modalidad a distancia. (Verduna

et al, 2020). Las formas en las que habían adecuado los procesos de enseñanza durante la contingencia sanitaria generada a raíz de la COVID-19, provocó una transición de los sistemas presenciales a los virtuales causando una serie de cambios disruptivos para los cuales los docentes, los alumnos y la sociedad en general no estaban preparados. (Navarrete Cazales et al 2020)

Es así como la educación durante la pandemia se valió de entornos virtuales de aprendizaje, puestos a disposición por entidades gubernamentales o plataformas institucionales que casi no funcionaban y de pronto alcanzaron el máximo de su capacidad.

Pasar a la virtualidad asignaturas habitualmente presenciales, puso en espejo el enfrentamiento de la lógica pedagógica tradicional con el reconocimiento de las potencialidades pedagógico-didácticas de las propuestas de enseñanza con tecnologías digitales. La tradicional clase académica universitaria necesitó y necesita deconstruirse y rearmarse para transformarse creativamente en un nuevo espacio-tiempo. (De Angelis, 2020). Se busca que los entornos virtuales de aprendizaje estén basados en la interpretación y solución de problemas; que además sean activos y colaborativos; que sean afectivos y gamificados, entre otros aspectos. Sin embargo, a raíz de la situación de pandemia, cada docente con sus estudiantes, generaron entornos de aprendizaje de características singulares. Los espacios virtuales, se han ido configurando de distintas formas, mediante los recursos disponibles y las voluntades de toda la comunidad educativa. Cada ambiente formativo se tiñe de valores, de experiencias, de historias de vida de los docentes, que promueven el desarrollo y socialización de las experiencias de sus estudiantes, en vinculación con la familia. (Exposito y Marsollier 2020).

En otras palabras, sin dejar de reconocer las limitaciones y la complejidad que requiere la traducción de las propuestas presenciales a lo virtual y, en algunos casos, sin dejar de marcar su imposibilidad, la pandemia creó un escenario propicio para repensar la transmisión en el mundo digital. (Cannellotto, 2020)

#### [4.1.2-Características de la educación virtual](#)

La educación virtual ha sido definida como la educación a distancia a través del ciberespacio, posible mediante la conexión y uso de internet, que no necesita de un tiempo y espacio específicos, que permite establecer un nuevo escenario de comunicación entre docentes y estudiantes (Exposito y Marsollier ,2020).

Temporetti (2004), afirma que el fenómeno internet está directamente ligado a la denominada revolución informática digital y a la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la

comunicación y que por lo tanto constituye un fenómeno tecnológico y cultural multifacético, que se encuentra en pleno proceso de desarrollo, sumamente dinámico y en pleno cambio y expansión, siendo una herramienta sumamente indispensable tanto para las políticas culturales y educativas como para la pedagogía universitaria.

El proceso educativo es uno de los procesos sociales que se ha visto más impactado por todo el cambio socio-cultural y por la desmedida globalización, que implican un cambio de escenario educativo mediado por herramientas infovirtuales, que brindan diferentes posibilidades en la forma de aprender, ampliando la cobertura educativa y derribando las barreras espacio temporales. (Calle Pineda y Arango Martinez, 2005).

Las tendencias educativas internacionales plantean la necesidad de contar con sistemas educativos flexibles, que incluyan nuevas formas de organizar y propiciar el conocimiento, así como mecanismos novedosos que faciliten el logro del aprendizaje. (Peinado Camacho, 2021)

La educación en la virtualidad, es decir, desde la no-presencia en entornos virtuales de aprendizaje, no se sitúa necesariamente en ninguna orientación educativa concreta. Al igual que en la presencialidad existe la convivencia entre orientaciones y didácticas diversas, siempre que éstas actúen de forma coherente con las finalidades educativas y con los fines de la educación, de la misma forma sucede en la virtualidad. (Sangrà,2001)

La diferencia más importante entre la educación en la presencialidad y en la virtualidad reside en el cambio de medio y en el potencial educativo que se deriva de la optimización del uso de cada medio. No podemos hacer lo mismo en medios distintos, aunque nuestras finalidades educativas y los resultados que perseguimos sean los mismos, pero debemos saber de antemano que el camino que debemos recorrer es distinto. En la aceptación de esta diferencia de medio de comunicación reside el éxito o el fracaso de la actividad educativa. (Sangrà,2001)

Es necesario tener en cuenta que la organización para la educación en la virtualidad necesita de una estructura particular. Al igual que cualquier otra organización educativa, las organizaciones educativas virtuales deben gestionar tanto los procesos que afectan a los estudiantes (gestión académica) como los que afectan a la docencia (gestión docente). Pero la forma de hacerlo será diferente. Además, las organizaciones no presenciales, según cual sea su modelo pedagógico, gestiona también la producción o edición de materiales educativos. (Sangrà,2001)

Educación y virtualidad se complementan en la medida en que la educación puede gozar de las posibilidades de creatividad de la virtualidad para mejorar o diversificar sus procesos y acciones encaminados a la enseñanza y al aprendizaje, mientras que la virtualidad como sistema se beneficia de la metodología de trabajo educativo y de comunicación, necesaria en aquellos casos habituales en los que la finalidad de la relación en la red sobrepasa la de la búsqueda de información. (Sangrà,2001)

Para que una modalidad de educación virtual sea de calidad, debe contemplar ciertos requisitos, tales como: contar con los recursos tecnológicos adecuados y el servicio necesario para acceder al programa educativo; que la estructura y el contenido del curso virtual ofrezcan un valor formativo; que se realicen aprendizajes efectivos y que sea un ambiente satisfactorio tanto para los estudiantes como para los profesores (Exposito y Marsollier ,2020).

“Caracterizar el aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de construcción supone, esencialmente, afirmar que lo que el alumno aprende en un entorno virtual no es simplemente una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz. El aprendizaje virtual, por tanto, no se entiende como una mera traslación o transposición del contenido externo a la mente del alumno, sino como un proceso de (re)construcción personal de ese contenido que se realiza en función, y a partir, de un amplio conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz”. (En Gutiérrez Chaparro et al 2021, p3)

Se abre evidentemente un nuevo campo educativo denominado Aula Virtual que permite la interacción enfocada en la enseñanza y la investigación, en el que se concretan relaciones sociales, individuales y colectivas sin necesidad de la presencialidad del individuo, que nos permite una comunicación didáctica guiada que promueve el autoaprendizaje. Dicha modalidad educativa , permite la interacción de manera SINCRÓNICA, la cual se asemeja al aula de clase, lo que significa que las clases tienen lugar en tiempo real conectado a diferentes docentes y estudiantes, por medio del chat o en una videoconferencia; y de manera ASINCRÓNICA, le permite al estudiante, por ejemplo, acceder a una capacitación o información predeterminada en el momento que desee, trabajando a su propio ritmo y comunicándose con otros estudiantes o docentes a través de los foros, correo electrónico, entre otros, abriendo así posibilidades dinámicas de aprehensión de conceptos (Calle Pineda y Arango Martínez, 2005).

La idea de considerar a las TIC (tecnologías de la información y comunicación) como medios para favorecer y fomentar la igualdad de oportunidades de la población de alumnos que, por determinadas razones biológicas (discapacidad), psicológicas, culturales, sociales, laborales, etc., no puede acceder a determinados contenidos curriculares como el resto de sus compañeros. Esta forma de entender a las TIC, que en los últimos años está alcanzando niveles importantes, asume y defiende que las nuevas, o ya antiguas, tecnologías suponen una aportación crucial para estos alumnos que les permite el acceso a aprendizajes que, de otra manera, les hubiese resultado poco factibles o incluso imposibles. En definitiva, este pensamiento se nutre de la idea de que las TIC permiten aumentar las posibilidades de estos alumnos para relacionarse con el entorno, y mejorar, de esta forma, su calidad de vida afectiva, personal, emocional, laboral y profesional, evitando la exclusión y favoreciendo, por tanto, la igualdad. (Cabero et al, 2007).

Las sociedades de la información se caracterizan por basarse en el conocimiento y en los esfuerzos por convertir la información en conocimiento. Cuanto mayor es la cantidad de información generada por una sociedad, mayor es la necesidad de convertirla en conocimiento. Otra dimensión de tales sociedades es la velocidad con la que tal información se genera, transmite y procesa. En la actualidad, la información puede obtenerse de manera prácticamente instantánea y, muchas veces, a partir de la misma fuente que la produce, sin distinción de lugar (Mora Quintana, 2017)

Desde una concepción de educación basada en la idea de que el contacto entre el educador y el estudiante es la única actividad fundamental que posibilita la educación, de base oral, con un escaso uso de la lengua escrita; pasando luego por la invención de la imprenta, que incluía un tercer elemento, los libros, en esta la relación educacional, desde estas concepciones, se puede decir, estamos llegando a un nuevo concepto en el que el equipo y el trabajo en red se valoran mucho, que refleja los cambios sociales y la fuerza de trabajo :el aprendizaje en red( Sangrà,2001)

Debemos considerar que, la mayor parte de los aspectos que se aprenden por las redes no se puede alcanzar en una clase tradicional. No es posible que cada miembro de un grupo participe activamente y con frecuencia en una clase tradicional con límites de tiempo. (Sangrà,2001)

Un excelente ejemplo en este sentido son las redes de aprendizaje. A menudo, la oportunidad que tienen varios miembros de un colectivo de participar activamente y con frecuencia no es posible en un sistema cara a cara, que depende en gran medida de la coincidencia de espacio y tiempo. Las nuevas oportunidades que caracterizan estas redes nos permiten pensar en mejoras

para asumir un nivel más elevado de conocimiento y en las posibilidades de la interacción social. (Sangrà,2001)

Desde un punto de vista exclusivamente educacional, la contribución de estas redes es muy valiosa, puesto que ofrece al estudiante muchas más posibilidades de interacción y de mostrarse participativo que al estudiante tradicional cuando está en clase. El trabajo en red les permite aprender no sólo del profesorado, sino también de sus propios compañeros de clase, con quienes puede mantener una relación mucho más cercana. Al mismo tiempo, estos métodos permiten al profesorado actuar desde una perspectiva mucho más interdisciplinaria e integrada. Sin embargo, ¿podríamos decir que este concepto de aprendizaje cooperativo, que actualmente emerge con dificultades, lo hace como un nuevo paradigma educacional? (Sangrà,2001)

La organización del tiempo y el espacio en el proceso de aprendizaje necesita cambiar de acuerdo con las inmensas posibilidades de comunicación e información que tenemos si utilizamos herramientas telemáticas en este entorno. (Sangrà,2001)

El desafío planteado es lograr que los resultados del aprendizaje resulten al menos similares en cantidad y calidad entre ambas metodologías, y evaluar cuánto de esta nueva forma de enseñar y aprender puede sostenerse en el futuro ya que es probable que como consecuencia de este gran experimento no planeado la virtualidad se instale regularmente al menos como complemento a la presencialidad. (Verduna et al, 2020).

En este contexto, la innovación de la enseñanza se presenta como un proceso que parte de la reflexión y el análisis de la práctica educativa que vislumbra una nueva planeación enfocada a la generación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en un escenario en donde predominan la incertidumbre, el miedo, la falta de comunicación, la apatía, la modificación de las rutinas y los hábitos tanto de docentes como de estudiantes, donde las prácticas deben ser diversificadas y adaptadas a las nuevas necesidades que se presentan con cada uno de los que integran las instituciones formativas. (Navarrete Cazales et al, 2020)

Sin perder de vista lo precedente, es menester preguntarnos acerca de los efectos de la tecnología en los procesos de constitución subjetiva, ya que los nativos digitales poseen ciertas lógicas de pensamiento y relación diversas a la de sus docentes. No es lo mismo haber ingresado a la era digital con 20, 30 o 40 años, que haberse desarrollado y crecer en ella desde el nacimiento. (Gallo 2020). El análisis de sus necesidades y de sus características específicas (edad, nivel educativo previo, estatus social, disponibilidad de tiempo para el estudio, etc.) se convierten en elementos absolutamente condicionantes que, en caso de no tenerlos en cuenta,

impiden definir cualquier modelo de educación a distancia mediado por alguna tecnología. (Sangrà,2001)

Existen caminos diversos para llegar al mismo punto final: la educación de la persona. En la virtualidad, al igual que en la presencialidad, los distintos caminos conviven y se complementan. Las actuaciones educativas en las que tanto el educador como el educando sepan ser flexibles en el proceso y adaptar las metodologías y las didácticas a las necesidades educativas, al perfil de los componentes del proceso y al contexto de aprendizaje tienen una posibilidad de éxito bastante garantizada, así como un alto nivel de calidad formativa. Pero en la virtualidad deben cumplirse unos mínimos ya que la gran diferencia entre la presencialidad y la no presencialidad reside en que estas necesitan la explicitación de los procesos y de las metodologías de aprendizaje, más que la presencialidad, y por ello la tarea debe estar siempre previamente diseñada y debe ser conocida por el estudiante. (Calle Pineda y Arango Martínez, 2005).

## 4.2- El modelo complejo de las prácticas de la enseñanza en el contexto de virtualidad por pandemia en las tutorías de primer año de la Carrera de Medicina

Comencemos por preguntarnos, ¿Qué son las prácticas de la enseñanza?

Podemos configurar las prácticas de la enseñanza como una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que sólo toma sentido en función del contexto en que se desenvuelve (Aiello ,2005) y que a su vez cobran significado al reconocerse en los contextos socio- históricos en que se inscriben (Litwin 1993).

Podemos decir entonces que las prácticas educativas van más allá de la transmisión de un concepto y la recepción del mismo por el estudiante como modo de aprendizaje.

Para entender dicha complejidad podemos observar en la Grafica n°1 que se encuentra en la página 38 los diversos factores que la atraviesan e interpelan.

En base a ello analizaremos con mayor profundidad cada uno los ejes que lo atraviesan.

### 4.2.1 Primer eje: La relación Teoría- practica

El concepto de enseñanza está estrechamente vinculado con la relación teoría-práctica, la cual de acuerdo a cómo sea entendida, afecta a la práctica docente de distintas formas. Actualmente, la revisión de la relación teoría-práctica, permite repensarla como el modo de ser de los sujetos en su situación histórica, en la cual todo es creado por su capacidad de hacer y de pensar

mutuamente sostenidas. No hay hacer humano sin pensar y el mismo pensar implica una práctica específica. De este modo teoría y práctica se reconcilian en la praxis, en vistas a la acción creadora del hombre. (Guyot, 2011, p.30)

Las estrategias de enseñanza en la virtualidad hacen referencia al rol que juega el docente dentro del aula virtual como guía del proceso de aprendizaje del estudiante. Se rompe con el concepto de transmisor del conocimiento, siendo un dinamizador de las actividades de aprendizaje. El trabajo del docente se orienta hacia la motivación del estudiante para que nunca se sienta solo, a planificar actividades desafiantes y basadas en expectativas e intereses del estudiante, a reforzar la participación y el trabajo, a reconocer el esfuerzo y exigir mayor dedicación cuando la actividad no alcanzó el objetivo deseado. El docente debe organizar actividades individuales y grupales mediante herramientas específicas para el trabajo colaborativo, pautar claramente los tiempos, no perder el hilo de la propuesta utilizando pedagógicamente las herramientas disponibles en el aula virtual y manteniéndola “viva” (Ferreira Szpiniak, 2020).

Por lo tanto, la acción tutorial en virtualidad se compone del acompañamiento y la orientación al estudiante basado en su situación académica y las estrategias psicopedagógicas. El profesor-tutor que participa en la modalidad acompaña y orienta, tanto individual como grupalmente, a los estudiantes en las áreas pedagógica, escolar y administrativa, con el fin de que desarrollen habilidades que les permitan mantenerse y egresar en tiempo y forma del programa académico en el que estén inscritos (Peinado Camacho 2021).

Podemos decir entonces que educación virtual en la pandemia COVID 19 transformó la enseñanza presencial en enseñanza remota desde su hogar y mediatizó los materiales didácticos a fin de favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

No se debe olvidar que los estudiantes utilizan las comunidades de aprendizaje en línea para satisfacer sus diferentes necesidades durante los estudios, y que el desarrollo de las habilidades digitales de los tutorados se debe principalmente a la motivación intrínseca por parte del programa de tutoría y a las capacidades del tutor para incentivarlas. La experiencia del tutor plantea a corto plazo un nivel de desafío en el logro de expectativas con respecto a sus tutorados (Peinado Camacho, 2021). La metodología educativa para entornos virtuales de aprendizaje debe estar centrada en el estudiante. La organización (institución formativa) debe poner las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación al servicio del estudiante, es decir, al proceso de aprendizaje. La tecnología será un medio, un valor añadido,

pero no una finalidad en sí misma. Los entornos virtuales de aprendizaje deben ser el principal espacio de comunicación entre la comunidad virtual que forma la organización o institución de formación. Estos espacios deben permitir la relación de los estudiantes entre ellos, de los estudiantes con los profesores y de los profesores entre sí, así como de cualquier miembro de la comunidad con la organización y viceversa (Sangrà,2001).

Debemos recordar que desde el comienzo de la pandemia las instancias tutoriales, que dan sustento al sistema de aprendizaje de la carrera de Medicina se transformaron en encuentros por videoconferencias mediante plataformas de uso gratuito. En el caso de UNL se incorporaron webinarios, consultas sincronicas, además de herramientas en plataforma Moodle: los seminarios dictados por los docentes de las diferentes disciplinas ( Biología, histología, embriología, anatomía, salud mental, salud pública, química, física, fisiología) disponibles en presentaciones power point con audio.

La videoconferencia es una solución tecnológica que además de favorecer la comunicación interpersonal y espontánea, motiva al estudiante y permite incorporar a la clase múltiples recursos interactivos.(Nota UNL,2020) A su vez si la conexión a internet es inestable este encuentro no se puede hacer posible o al menos no de manera continuada. Desde otra arista en cuanto al desarrollo de la tecnología estamos en la “generación de lo descartable”, cada día y a cada instante las empresas que los proveen mejoran sus prestaciones y aportan más tecnologías a los consumidores. El análisis es ¿quienes acceden a estas tecnologías? ¿son solo unos pocos? ¿Pueden los alumnos de primer año de medicina acceder a una computadora, a internet, a un celular que le permita guardar la información brindada por la carrera, conectarse a las tutorías o clases?

Esto nos lleva a pensar en la situacionalidad histórica,

#### [4.2.2 Segundo eje: Análisis de la situacionalidad histórica en las Prácticas de la Enseñanza](#)

La **situacionalidad histórica** remite al espacio-temporal. En este caso analizamos las instancias tutoriales del primer año de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Litoral. Dicha Facultad es pública, de 6 años de cursado, mayor a otras carreras, enmarcada en una Universidad Nacional, es decir, que depende del Estado para su subvención; y que a su vez es hija de la Reforma de 1918.

Al análisis de la situacionalidad histórica, se debe agregar una determinada época atravesada por distintas aristas: lo que ocurre en el mundo; lo que acontece en nuestro país; las condiciones sociales, políticas, culturales existentes; las vicisitudes económicas, el desarrollo de la tecnología y de los medios masivos de comunicación.

Ante esto podemos observar que en los años 2020- 2021 el mundo se encontraba afectado por la pandemia COVID 19 que perturbó las aristas de salud; de economía por cierres de circulación comunitaria; sociales que por el motivo ante dicho han restringido las reuniones sociales y la salida al exterior de la vivienda con consiguientes efectos de depresión, ansiedad, angustia que a su vez son el “Lado B” en cuanto salud.

En nuestro país dicha pandemia profundizó las diferencias económicas y sociales de quienes pueden percibir su sueldo no estando físicamente en sus lugares de trabajo (en relación de dependencia); a quienes como changarines y vendedores ambulantes, y otros trabajadores cuentapropistas que si no pueden salir de su casa no tienen ingresos que sirven para alimentación, vestimenta, educar a sus familias, entre otros aspectos.

Bourdieu expresaría que la elección de carreras universitarias no es simple casualidad, sino producto de una desigualdad en el origen social de los estudiantes (Bourdieu; Passeron,2003)

Podemos decir entonces que, en esta situación marcada por el miedo y la incertidumbre frente a los acontecimientos sanitarios y sus consecuencias sociales, laborales y económicas durante la pandemia Covid 19, la figura del docente ha cumplido un rol fundamental que ha ido mucho más allá de los aspectos pedagógicos, lo cual nos lleva a indagar sobre el tercer eje de análisis.

#### 4.2.3. Tercer eje: Análisis de la Vida Cotidiana

La **Vida Cotidiana**, se denomina al “tiempo fuerte” en que acontece la práctica docente. En el quehacer de todos los días se juega el tiempo micro de la historia de una institución, la escuela, que pone en el centro del acontecer cotidiano la práctica docente” (Guyot, 2011, p.28). Los conflictos docentes, las luchas y los problemas en el interior de la propia institución afectan a los sujetos de dicha práctica. Por ello, el planteo de la transformación de la misma no sólo está estrechamente relacionada con la vida cotidiana, sino que a través de ella es posible el cambio.

El desplazamiento en la centralidad del trabajo docente en torno al conocimiento se torna una condición fructífera para la vida cotidiana de las aulas. (Edelstein,1995)

En este sentido podemos analizar nuevamente la interacción del alumno-docente - conocimiento, ya que las problemáticas que acontecen a los alumnos (económicas, de salud, de espacio para estudiar, de acceso a dispositivos tecnológicos, emocionales) afectan las tutorías virtuales. A su vez todo lo que nos acontece como tutores como obstáculos y problemáticas, tales como acceso a conectividad, espacio para dictar clases en la casa, cuestiones vinculadas a la familia, condiciones económicas, entre otros interpela y atraviesa. Y de todo esto el conocimiento, el aprendizaje se ve afectado también. Un ejemplo de ello fue durante la pandemia, la dificultad en la adquisición de los productos (alimentos, vestimenta, impuestos), y aún el costo es elevado en relación a los salarios o ingresos percibidos.

A su vez, como hemos nombrado la salud mental fue afectada producto del aislamiento. Se observaron elementos adversos en el entorno educativo, ya que las emociones negativas como estrés, ansiedad, depresión, aburrimiento, entre otros, predicen un bajo rendimiento académico e influyen directamente en la percepción de los estudiantes sobre su ambiente escolar inmediato. (Rodríguez Alarcon et al 2022).

#### 4.2.4. El cuarto eje de análisis, las relaciones de poder-saber.

Éstas se fundan en las características de la institución, el sistema educativo y la sociedad, las cuales impactan en la práctica docente. Al mismo tiempo se genera un contrapoder de resistencia que se engendra en las propias relaciones de poder.

Tal como lo expresa Bourdieu, “la educación es una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder y por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (de dominación, subordinación, entre otras)”. (Bourdieu y Wacquant 1995 p 64).

En el campo de la didáctica se ha generado una preocupación en medir los efectos de las acciones del profesor sobre el aprendizaje de los alumnos (Litwin 1993). Por ello en primera instancia se debe tener en claro cuál es la labor del tutor, no sólo para su trabajo sino para orientar al alumno sobre sus incumbencias.

Tal como comentamos anteriormente, la función del tutor es guiar y acompañar el aprendizaje del estudiante. Basados en la metodología basada en problemas estos últimos realizan tareas como lluvia de ideas, cierres de casos problemas, repaso de conceptos teóricos; y es labor del tutor orientarlos, motivar este aprendizaje, así como manejar el tiempo disponible para cumplir

lo antedicho favoreciendo el meta análisis. El meta análisis no evalúa los conocimientos construidos: solamente permiten reconocer la estrategia de enseñanza, aun cuando se asientan en la hipótesis de que si se reconocen las estrategias utilizadas el alumno logra identificar y construir mejor el objeto de conocimiento (Litwin, 1993).

Es por ello que cabe la pregunta ¿Qué necesitan los docentes para poder enseñar?

Jackson (2002) expone que podemos partir de la base de que todos los docentes tienen alguna idea de lo que entraña la enseñanza en materia de método, junto con alguna noción acerca de la procedencia de ese conocimiento. Debemos tener en cuenta que no todos los docentes universitarios han tenido estudios formales de metodología de enseñanza.

Lo anteriormente expuesto lleva a suponer que no hay mucho que aprender para poder enseñar, pero esto no es así. El uso del sentido común, un don innato y experiencias anteriores de cómo nos han enseñado y cómo queremos transmitir esta enseñanza son elementos sumamente útiles para llevar a cabo las tutorías, pero el proceso de enseñanza- aprendizaje es más complejo. Los actos de los docentes, al igual que los de todos los demás, responden de continuo a esa amplia y desarticulada red de conocimientos compartidos que incluye gran parte de lo que la gente quiere decir cuando se refiere al sentido común. Pese al importante papel que cumple en el campo de la enseñanza, la mera posesión de sentido común no basta para garantizar que los docentes obrarán, siempre y en todas partes, guiados por él. La buena enseñanza no implica una sola manera de actuar, sino muchas (Jackson, 2002).

Las formas de evaluar en tutorías en los años de virtualidad no difieren al modo de realizarlo en la presencialidad. Los tutores cuentan con planillas de evaluación con diferentes ítems tales como: construcción del conocimiento (relaciona, integra y confronta); así como la puntualidad y participación. Para poder evaluar a los estudiantes durante la virtualidad fueron necesarios recursos que la misma brinda, que van más allá de la observación no participativa y participativa.

Estos ejes confluyen en las practicas docentes tal como se puede apreciar en la figura n°1.

### [4.3 La complejidad de las Prácticas Docentes](#)

Como aspecto más amplio a las prácticas de la enseñanza, lo que sucede en el aula podemos contextualizar las prácticas docentes.

Linaza (2003, p.3) destaca que “debemos recalcar que el conocimiento que se construye es siempre consecuencia de una “interacción” entre dos seres humanos y, para que sea eficaz, ambos tienen que estar personalmente implicados, llegar a definir un objetivo en común y comprender el sentido que tiene la acción complementaria del otro lado en el logro de dicho objetivo”.

Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente complejas. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados, surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían como efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles. Otro signo serían los valores que se ponen en juego, aun contradictoriamente, y también la conflictiva propia de procesos interactivos que demandan de los docentes, en tanto directos responsables, decisiones éticas y políticas en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas. (Edelstein,1995)

Bourdieu nos facilita el concepto de habitus como posible efecto mediador entre las prácticas pedagógicas como prácticas sociales, explicando a partir de este concepto la manera que la educación y la facultad como institución objetiva y objetivada, coadyuvan con las estructuras sociales para reproducirlas, al estar constituidas también de estructuras estructuradas y estructurantes en la acción pedagógica. Esto significa que, las prácticas pedagógicas entendidas como prácticas sociales, son representaciones que explican la contextualización de las estructuras estructurantes- estructuradas de la realidad educativa concretadas en las micro-situaciones de acción pedagógica que implican las subjetividades mediatizadas por las mismas estructuras institucionalizadas por el sujeto. (Bourdieu y Wacquant 1995)

En este sentido, se trataría de una de las ilusiones más potentes: considerar que el docente por efecto del compromiso moral que asume y por la valoración positiva de su tarea, puede quedar al margen de las múltiples redes en la que se juega el poder (Edelstein,1995).

A lo largo de las décadas fueron muchas las razones por las que se sostuvo la importancia de enseñar. Sin embargo, no hubo acuerdo del porqué de esta importancia. Desde razones comprometidas con el desarrollo social y económico de los países hasta las que rescataban el sentido de humanidad de la educación justificaron este accionar educativo a través de los tiempos.

## 4.4. Fortalezas, Oportunidades, retos y desafíos de la educación virtual en pandemia

### 4.4.1-Desde las Instituciones de Educación Superior

Cuando las instituciones de educación superior tuvieron que trasladar su actividad educativa a entornos virtuales producto de la pandemia COVID-19, asumieron que, dado que estos entornos presentan hoy día características que admiten el tipo de interacción que vemos en el aula presencial, se podía utilizar la pedagogía tradicional, sin tener que ajustar sus propuestas educativas para adaptarlas al contexto en línea. Esta premisa facilitó el desplazamiento de la educación presencial a los entornos virtuales, pero también hizo que se desaprovechara el potencial de las diferentes formas de interacción y las múltiples posibilidades que estos entornos ofrecen en términos de aprendizaje (Herrera Pavo et al ,2020)

Así es que, más que nunca las instituciones educativas deben re-inventarse, prepararse para enfrentar retos, más aún las universidades tienen la obligación de encabezar la innovación educativa, y sus docentes ser creativos y fuentes de ideas y acciones en la didáctica, para formar profesionales de excelencia con la impronta ética (Castro Calle, 2021). Por su parte, Verduna C.M et al. (2020) plantean que se debe propiciar en la virtualidad que el alumno mantenga su sentido de pertenencia a la comunidad educativa en la que aprende, y que el docente intensifique la comunicación y la retroalimentación para poder evaluar permanentemente cómo ocurre el aprendizaje.

En el caso de la Medicina, la pandemia es una crisis de oportunidad para que los mismos estudiantes se involucren en tareas únicas, propias de este contexto, y para el sistema, que no volverá a ser el mismo y estará obligado a rever sus propias prácticas. Aprender telemedicina, un modelo poco considerado hasta esta crisis, debe tomar mayor centralidad en la formación de nuestros médicos. Para los ciclos iniciales o preclínicos en Medicina esta puede ser una buena alternativa, pero inmediatamente surgen preguntas para las que aún no tenemos respuesta respecto del desarrollo de habilidades profesionales. Por otro lado, pone en evidencia las diferencias en la accesibilidad a internet, ya por disponibilidad de equipamiento, conectividad o por el alto consumo de datos cuando se hace desde dispositivos móviles, que desafían la equidad en el acceso de los estudiantes. (Millan Nuñez Cortes et al 2020)

Debemos tener en cuenta que la enseñanza virtual lleva ya muchos años implantada en el ámbito de las ciencias de la salud, en las tres fases del continuum formativo: grado, especialización y desarrollo profesional continuo, con incidencia especial en esta última.

Hace varios años, la formación médica continuada, bien a través de programas con múltiples soportes como FMC (formación médica continuada en atención primaria) o de actividades estructuradas en forma de seminarios, cursos, conferencias, reuniones y congresos, se desarrolla en gran parte a través de metodologías basadas en la virtualidad. El sumatorio de esta constatación con el contexto pandémico habría llevado a algunos expertos e instituciones a propugnar una intensificación decidida de la enseñanza virtual y a una cierta minusvaloración en la priorización de la presencialidad a medio y largo plazo.

Las actividades no presenciales, durante la pandemia y sobrecarga asistencial en la cual se había reducido drásticamente las actividades presenciales, permitieron seguir promoviendo el conocimiento, realizando actualizaciones continuadas de temas en continuo cambio y acceder a un gran número de actividades formativas que de otro modo no se podrían realizar. La oferta fue más amplia, multidisciplinar y permitió acceder a actividades en horario laboral a mayor número de personas sin necesidad de desplazarse. Muchas de estas actividades facilitan la interacción con el ponente, compartir con otros colegas cuestiones prácticas asistenciales y consultar el material con posterioridad.

En sistemas tradicionales, el rol docente se encuentra más ligado a la facilitación, el desarrollo de competencias y la posibilidad de tratar el contenido, sin embargo, es necesario pensar que la lógica en la virtualidad, es diferente a la presencialidad. (Zurro et al 2022)

En una era donde la imagen tiene más valor que la palabra, encontramos una generación que transita nuestras aulas -presenciales o virtuales- con dificultades para hacer uso del lenguaje, sea para rendir un examen oral o redactar un trabajo. (Gallo 2020)

Para hacer frente a esto, el entorno virtual como nuevo contexto para gran parte de docentes y estudiantes forja el reto de generar pedagogías más interactivas y menos transmisoras, desarrollando la autonomía, la curiosidad y el desafío, volviendo más activo al estudiante en su proceso, enfocándolo más a la acción, al análisis sistémico de los problemas, el análisis crítico y el pensamiento científico (Gallo 2020).

Es importante mencionar que dentro de las instituciones de educación superior se han encontrado carencias y retos similares relacionados con la accesibilidad a los recursos

informáticos, las habilidades necesarias para emplearlos de manera eficaz, la transformación del papel de los estudiantes y los docentes en un entorno fuera de las escuelas, así como las oportunidades que presenta esta contingencia para lograr modificar los currículos orientándolos hacia una nueva formación de ciudadanos más conscientes, capaces de actuar con resiliencia ante la adversidad y de encontrar maneras para enfrentar problemáticas relacionadas no sólo con la atención a enfermedades, sino con el desarrollo personal y sustentable. (Navarrete Cazales et al ,2020)

Decenas de instituciones tanto públicas como privadas vieron en la continuidad de las clases a través de plataformas digitales una luz para no retrasar los cronogramas de los estudiantes y mantenerlos activos académicamente. (Manzur Jattin et al 2020). Sin embargo, pese al gran esfuerzo colaborativo de toda la comunidad académica en mantener en funcionamiento a la educación, las instituciones no han podido garantizar la igualdad y la justicia social. La situación actual ha puesto en evidencia la desigualdad de oportunidades y condiciones. En otros términos, la educación virtual ha sido útil para mitigar en parte las consecuencias de la pandemia, ya que al recluir el sistema educativo solo a esta modalidad, y sin una preparación previa a causa de la vertiginosidad con que se dio la crisis, no todos han podido acceder y sacar provecho de ella.

La brecha virtual o digital es una de las problemáticas que más afecta esta situación, por las diferencias en el acceso a los recursos tecnológicos y a la conexión/conectividad a internet, especialmente para los países latinoamericanos. A ello se suma la falta de previsión de un sistema de tal envergadura, el cual fue implementado sin la debida planificación, adaptación de las asignaturas y capacitación de docentes y de estudiantes (Exposito, Marsollier, 2020)

Pero no son únicamente las brechas digitales las que permean el sistema educativo, también lo hacen las brechas económicas, sociales, culturales y emocionales que el confinamiento elevó a su máxima expresión y que afectó a los docentes, estudiantes, familias, y por supuesto, a las prácticas educativas en la actualidad. (Cabero y Ruiz-Palmero, 2018 en Gutierrez Chaparro et al 2021)

Esta situación ha venido a profundizar la desigualdad socioeducativa y la brecha digital, ya que la educación ha quedado supeditada a la virtualidad, donde los recursos tecnológicos y el acceso a internet son imprescindibles (Expósito y Marsollier, 2020)

Con tan solo unas semanas de aislamiento social, ya se habían tenido múltiples voces académicas e instituciones dinámica formativa, reemplazando de manera instrumental la presencialidad, por una mediación digital proliferando discursos que buscaban naturalizar la

dinámica formativa reemplazando de manera instrumental la presencialidad, por una mediación digital. (Manzur Jattin et al., 2020)

Ese ha sido quizás uno de los retos y de las mayores dificultades en los procesos de adaptación de la contingencia por la pandemia en el contexto educativo; el pensar y concebir que la mediación simplemente se deriva de una plataforma, y que la dinámica de enseñanza aprendizaje va a tener el mismo impacto y las mismas lógicas que tendría una educación virtual en tiempos “normales”. Se pretendía normalizar la contingencia y al hacerlo perder de fondo las posibilidades transformadoras del descubrir nuevos escenarios de interacción académica. (Manzur Jattin et al 2020).

Debemos tener en cuenta que la educación desde tiempos históricos siempre es un proceso de transformación y redescubrimiento social, por lo tanto, una pandemia o una irrupción histórica particular, no es un fenómeno pasajero de inmediateces mediáticas, que deba ser visto como el paso de una pantalla física a una pantalla virtual. (Manzur Jattin et al 2020).

La condición social en la cual estuvo la humanidad durante la pandemia, debe llevarnos a reflexionar sobre las características estructurales del modelo educativo que tenemos actualmente, y el que queremos simplificar en medio de la misma pandemia, un modelo educativo que previamente ya nos estaba exigiendo construir lenguajes más inclusivos con las nuevas tecnologías, pero que fundamentalmente nos estaba implicando construir dinámicas de sensibilización social y humana mucho más asertivas con una sociedad cada vez más desnaturalizada de su condición sensible. Es innegable que estábamos en un momento en el cual crecían los niveles de apatía e indiferencia social por parte de estudiantes y maestros, y en el cual la escuela estaba en mora de proyectar procesos de formación menos cuantificados y más cualificados a las realidades de nuestra sociedad. En medicina la importancia de las guías en el tratamiento de las enfermedades había cambiado de las enfermedades infecciosas a las crónicas y entonces apareció la infecciosa y mortal enfermedad por el nuevo coronavirus.

Estas interpretaciones de la crisis educativa antes de la actual situación hacen evidente la ruptura comunicativa intergeneracional entre el educador y el educando, una ruptura que nos hace entender que el lenguaje, no es un simple medio comunicativo o un código formalizado, es una intencionalidad social y una representación colectiva en transformación (Manzur Jattin et al 2020). Son evidentes las diferencias entre el profesor y sus estudiantes; por eso debe existir un lenguaje y estilo común entre ellos que permita una comunicación más fluida para un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, el docente tiene el reto de reconocer desde

un inicio las características de sus estudiantes para brindarles estrategias didácticas y modelos educativos que favorezcan un mayor éxito académico. Asimismo, en la educación médica, tanto estudiantes como docentes, necesitan adquirir competencias informacionales que permitan una adecuada utilización de las TIC, lo que implica asegurar una apropiada implementación de estas en los contenidos curriculares y, por ende, el mejoramiento de la práctica docente cotidiana al planear herramientas digitales apropiadas para la construcción de aprendizajes significativos.

Es necesario invertir esfuerzos en el diseño de modelos pedagógicos no tradicionales y en materiales didácticos innovadores en que se apoye la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, se debe profundizar más en una lógica procesal, en la cual los conceptos se explican de forma paralela a como se conciben en el mundo real. Por otra parte, es crucial enseñar tanto el conocimiento heredado que implica lo tradicional e incluye lectura, escritura, aritmética, el pensamiento lógico, la comprensión de los textos y las ideas del pasado como el contenido futuro, que corresponde a lo digital y a lo tecnológico. Los dos son necesarios para generar los perfiles de los profesionales que la sociedad necesita formar.

Para el caso de la carrera de Medicina así como todas las de la salud, la aparición de la pandemia del coronavirus, altamente contagiosa, en que el estudiante puede ser vector de infección, o puede infectarse, sumado al dramático cambio en el modelo asistencial y en las prácticas de las instituciones de salud, hace necesario recrear nuevas formas de educación combinando la tecnología y las estrategias educacionales para amortiguar el impacto de la pandemia sobre todo el proceso de educación y continuar de alguna manera creativa nuestra manera de enseñar. Pero hay un aspecto insoslayable que pone en tensión el desarrollo de competencias y su evaluación. La presencia del estudiante en el entorno clínico es fundamental en la enseñanza médica para adquirir esas competencias. Presencia que debe ser supervisada y requiere el contacto estrecho entre docente y estudiantes (Nuñez Cortes et al 2020).

En respuesta a la falta de práctica clínica, la primera alternativa parece ser alterar el calendario académico posponiendo la carga práctica y aumentando las actividades de razonamiento clínico en esta etapa, o las electivas relacionadas a la pandemia. Algunas instituciones incorporan uso de casos virtuales, videos quirúrgicos y la participación en telemedicina. También debemos pensar en forma creativa, la forma de sostener contacto con pacientes virtuales y reales, así como desarrollar nuevas formas de evaluación.

Esto requiere claras indicaciones para los estudiantes y para los supervisores, porque la interfaz electrónica modifica las posibilidades de dar devoluciones y modifica las competencias

observadas. Tampoco debemos perder el contacto con los aspectos humanos de las pandemias en lo que la literatura y el cine pueden contribuir como disparadores de esta comprensión. (Millan Nuñez Cortes et al 2020)

#### 4.4.2-Desde las tecnologías de la información y la comunicación y el currículo

En determinados contextos, la situación de pandemia ha confrontado, además, con una realidad plagada de **dificultades relacionadas con la inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)** tanto en el ámbito educativo como en los hogares, con brechas sociales y generacionales que implican desventajas de acceso, ya sea por la falta de recursos o por la carencia de la formación necesaria para su uso. Es así como se han configurado nuevos lenguajes, nuevos códigos de comunicación que son regidos por los avances tecnológicos involucrados en los procesos informacionales y que van de la mano de la Sociedad de la Información, en la que surge un nuevo modo de analfabetismo ligado al desconocimiento de herramientas adecuadas para dominar estos nuevos lenguajes; por esto, es inminente que los sistemas educativos incursionen en esta realidad latente y garanticen al individuo el desarrollo de habilidades necesarias para adaptarse y operar exitosamente dentro de este sistema social. (Calle Pineda y Arango Martinez, 2005)

Las TIC'S se convierten entonces en elementos importantes que apoyan los procesos educativos como hilos conductores de conocimiento, a los que puede acceder cualquier persona, y nos ofrece la disponibilidad sin límite de material educativo infinito con un sinfín de posibilidades abiertas a ser exploradas y que no hacen más que invitarnos a ser parte de ellas. pues la información está disponible para todos por encima de distancias y fronteras. (Calle Pineda y Arango Martinez, 2005). Los entornos virtuales de aprendizaje son el lugar en el que se encuentran las materias de estudio, así como los materiales de aprendizaje. Los estudiantes, los profesores, etc., forman todos parte de la comunidad. Cada materia de formación debe disponer de una serie de posibilidades de trabajo: debates, foros, mensajes electrónicos, actividades, enlaces, etc. Por su parte, los materiales de aprendizaje deberán permitir la interacción y la construcción colectiva del conocimiento. (Sangrà,2001)

Maggio (2018) respalda que las inclusiones genuinas de tecnología educativa, tienen lugar a partir de una serie de reconocimientos realizados por los propios docentes, entre los que la autora identifica tres principales: el reconocimiento de los cambios en los modos en que se construye el conocimiento, el reconocimiento de los cambios en el mundo del trabajo y el reconocimiento de las oportunidades para una inclusión social plena.

En cuanto al **currículo**, se han podido observar una serie de adaptaciones que hacen que la educación transite al medio virtual, exponiendo la incompatibilidad de algunas asignaturas para ser tratadas a distancia (principalmente aquellas que son prácticas). En consecuencia, un gran número de docentes han implementado y diversificado las estrategias a partir de las cuales son abordados los temas y contenidos por medio de una serie de acciones que permiten enfrentar la multiplicidad de situaciones tomando en cuenta la realidad social, los medios de comunicación a distancia que hacen posible los proceso de enseñanza, las necesidades de los estudiantes, los contextos en los que éstos se desarrollan, la identificación de los alumnos en situación vulnerable, las nuevas formas de seguimiento y la evaluación del aprendizaje (Navarrete Cazales, 2020).

Otros DESAFÍOS observados fueron acerca de una implementación sobre la marcha, en el que no se tomó el tiempo necesario para pensar y diseñar un modelo a distancia, dejando en evidencia errores y dificultades que representan un gran desafío para la educación:

1. Medidas improvisadas: Previo a la crisis existía un calendario y una planificación que evidentemente no se pudo desarrollar. La literatura disponible en referencia a la educación a distancia hace firme hincapié a la importancia de contar con un cuidadoso diseño y planificación.

2. Acceso a la tecnología y competencias digitales: La mayoría de los docentes están catalogados como migrantes digitales, mientras que los alumnos están en la categoría de nativos digitales. Lo que no considera esta generalización es el hecho de que muchos niños y jóvenes carecen de suficientes conocimientos sobre el uso de las TIC por falta de acceso, o porque se centran en usos fundamentalmente sociales y recreativos, que no son necesarios o suficientes para el aprendizaje virtual. En otras palabras, esta crisis educacional está siendo enfrentada principalmente por medios digitales, sin haber asegurado ni las competencias de los actores (docentes y alumnos), ni los medios necesarios para desarrollar la educación virtual.

Los estudiantes de ciencias de la salud pueden ser considerados nativos digitales, ya que tienen características especiales de una generación diferenciada por el uso de avances tecnológicos, prefieren recibir la información de manera instantánea, leer en medio digital, les gusta el trabajo en paralelo y la multitarea, tienen la lógica del pensamiento hipertextual, un lenguaje gráfico, trabajan en red y prefieren el acceso aleatorio. Además, su fuente de conocimiento es el internet, y no el libro, e igualmente, cuando usan medios interactivos tienen una alta capacidad de atención.

Aunque estos nativos digitales tengan altos niveles de habilidad para el uso de la red y las herramientas tecnológicas en el ámbito social, no se puede concluir que tienen igual habilidad para usarlas en el medio académico. En cuanto al profesor descrito como inmigrante digital, se caracteriza porque ha incorporado las tecnologías a su vida de manera tardía y considera el internet su segunda fuente de información, por lo que prefiere lo impreso para poder leer. (Jara Gutierrez, Prieto Soler 2018)

3. Coherencia entre actividades y aislamiento social: Cualquier programa educacional a distancia debe preguntarse ¿a qué tipo de estudiantes está dirigido el curso?, ¿cuáles son las condiciones para que se lleve a cabo el aprendizaje?, ¿cuál es su experiencia de aprendizaje en cursos presenciales y a distancia?, entre otras. La casa no es la escuela. Por ende, no responder estas preguntas, podría llevar a desarrollar actividades alejadas de las necesidades de los educandos y a trabajar a ciegas en pos de un objetivo más bien centrado en el docente. (Cortes 2020)

#### 4.4.3- Desde el docente

La realidad mostró que los **docentes**, aún sin experiencia previa en enseñanza virtual, se vieron obligados a realizar este cambio, para lo cual en muchos casos continuaron utilizando las mismas estrategias didácticas que en la presencialidad, manteniendo las mismas actividades y cumpliendo sincrónicamente la misma carga horaria. Pero, también simultánea y rápidamente, fueron incorporando herramientas y mejorando su cultura digital para aplicar procedimientos de gestión (por ej. diseño de cuestionarios, matriculación de alumnos, etc.) y tecnológicos (uso de redes, medios de comunicación). (Verduna et al ,2020)

En la virtualidad, el profesorado puede organizar el tiempo docente sabiendo que el uso del ordenador también facilita el aprendizaje, que deberá venir guiado por su experiencia.

Cuando se usan las posibilidades ofrecidas por estas tecnologías, el profesorado también puede estructurar el espacio y facilitar el trabajo de grupo.

Otra cuestión no negligible, y probablemente poco estudiada, es la capacidad intrínsecamente educativa que tienen las emociones transmitidas desde el propio docente o surgidas de la interacción grupal de los alumnos con este. Todos recordamos algún momento de nuestra formación en que estas emociones han marcado nuestra forma de entender algunos aspectos de la medicina. La presencialidad facilita esta interacción necesaria. (Zurro A et al;2022).

La mayoría de las capacitaciones en educación digital recibidas por los **profesores** en la última década apenas han logrado desarrollar competencias digitales básicas, predominando una visión instrumentalista, ligada a un modelo tradicional de enseñanza, que no ha contribuido a la creación de capacidades para la construcción de propuestas educativas diferenciadas para la enseñanza en línea (Herrera Pavo et al 2020).

Es así como los **profesores** en distintas partes del mundo han recurrido a una serie de estrategias para continuar con el proceso de enseñanza, por medio de sesiones sincrónicas o asincrónicas haciendo uso de diferentes plataformas Learning Management Systems (LMS) como Blackboard, Moodle, Classroom; de plataformas específicas para videollamadas tales como Zoom, Meet, Skype, Webex, Microsoft Teams; de aplicaciones como WhatsApp, Facebook, Instagram, entre otras. En esta tesitura, los profesores dan continuidad a sus clases con la intención de cumplir con los programas de estudio, y en ocasiones recurren a la gamificación para mantener la motivación de los estudiantes. (Navarrete Cazales, 2021)

Esta pandemia que nos obligó a quedarnos en casa es una oportunidad única para, no solamente volvernos profesores innovadores, sino para que los estudiantes sean más conscientes y responsables de su aprendizaje. Aquí nosotros los **profesores** debemos ayudarnos con la metodología PBL: aprender a aprender (Manzur Jattin, 2020). Gallo (2020, p 2) lo evoca de gran manera al decir “Lo novedoso del fenómeno que vivimos, no es menor si coincidimos en que la educación es un acto comprensivo. Para poder enseñar, se requiere poder conocer al otro - sus vivencias y su contexto, sus valores y posibilidades, sus deseos, dificultades y limitantes-. No existe educación sin el acontecimiento de un encuentro. La situación de pandemia desafía, porque el aula presencial como lugar privilegiado de ese encuentro no es una posibilidad dada por las restricciones emitidas para evitar la propagación del COVID-19. Educar no es solo transmitir conocimientos, sino un acontecimiento comprensivo del otro”.

La propuesta de enseñanza con tecnologías digitales interpela nuestros saberes disciplinares y pedagógico- didácticos. Pero el gran desafío es adoptarlas con el foco puesto en la enseñanza, en los modos de conocer, de pensar y de aprender. Es más que necesaria una adecuada comunicación entre el docente y el estudiante, lo que implica algún tipo de relación con el otro. Esto requiere de una comunidad de significados para la construcción colaborativa del aprendizaje en una relación didáctica. Se necesita de esa mediación didáctica para promover la relación entre pares y con el docente, la que refiere a la forma en que el profesor o maestro desarrolla su práctica docente, poniendo énfasis en la metodología de aprendizaje (De Angelis, 2020)

El profesorado deja de ser la fuente de información para convertirse en el facilitador del aprendizaje. Esto no significa que ahora se limiten a dirigir el proceso de aprendizaje. Por medio de la orientación y la inducción, el objetivo de la acción del profesor es el de proporcionar al estudiante los instrumentos y pistas que lo ayudarán a desarrollar su propio proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, atender sus dudas y necesidades. (Sangrà,2001)

#### 4.4.4-Desde el tutor

Ser tutor es un trabajo que implica tiempo, compromiso y responsabilidad. La articulación de fortalezas y debilidades del tutor impacta en la actividad tutorial (Peinado Camacho et al, 2021)

La calidad de la acción tutorial se encuentra íntimamente relacionada con las competencias que deben poseer los profesores tutores, como la capacidad de comunicarse de manera eficiente y empática con los tutorados, las habilidades psicopedagógicas y el uso de nuevas tecnologías. (Peinado Camacho et al 2021).

La falta de conocimientos por parte del tutor para dirigir el proyecto de investigación del alumno; falta de interés o poca motivación; sobrecarga de trabajo; poca disponibilidad; falta de didáctica y supervisión inadecuada del proyecto de investigación y ausencia de realimentación fueron algunos de los principales impedimentos que dificultaban la educación virtual según tutorados (De la Cruz Flores, 2020).

Los roles y las responsabilidades de los tutores pueden ser complejos y variados, incluso dentro de un solo programa de tutoría, ya que muchos de ellos también se desempeñan en diversas labores, como es el caso de actividades académicas, de investigación, de formación y administrativas (Peinado Camacho 2021).

Para esto es necesario disponer de dispositivos tutoriales que representan un desafío a alcanzar, un espacio en construcción, en el que todos los actores involucrados precisan estar comprometidos y sensibilizados con las diferentes singularidades y complejidades. Estos dispositivos deberían ser concebidos y valorados como una herramienta de acompañamiento a lo largo de un proceso formativo continuo.

En este contexto las tutorías presentan múltiples y diversas modalidades y disímiles inscripciones institucionales que se constituyen en dispositivos fértiles para reflexionar sobre los procesos de enseñanza en la universidad. (De la Cruz Flores, 2020)

Para que el estudiante se sienta incluido y permanezca en la nueva modalidad educativa no presencial, es esencial promover el andamiaje permanente al docente, ofreciendo desde las universidades un apoyo pedagógico y formativo didáctico duradero. En esta situación nunca imaginada, los docentes han trabajado con mucho esfuerzo y creatividad desde sus domicilios, desarrollando el proyecto curricular desde una institución- aula virtual que se expande por el espacio y por el tiempo y adaptando nuevas metodologías y modos de evaluación. Una buena selección, una buena formación, una buena organización y un buen gobierno del profesorado es fundamental para su funcionamiento (De Angelis, 2020).

Uno de los cambios, si no el más importante, sí el más complejo de ser asumido por la profesión docente, es el cambio del rol del profesorado. Un rol dedicado a facilitar el aprendizaje, para el que va a ser necesario un perfil diferente y una formación inicial y permanente distinta a la ofrecida hasta el momento y también la asunción de una cultura distinta (Sangrà,2001).

La evaluación cambia de ser presencial radicalmente a virtual. Entonces, ¿cómo evaluar? Numéricamente. La virtualización es una herramienta ¿fortalece el avance educativo? Las evaluaciones deben hacerse sobre información escrita de investigaciones, lluvia de ideas, resolución de problemas, análisis de lectura crítica, o contenidos de talleres.

Este sistema nos obliga a innovar formas para que el estudiante aprenda haciendo, no repitiendo, siendo más creativo y ante todo crítico. Los docentes tienen que adaptarse a su nuevo rol en la virtualidad y recordar que en el aprendizaje basado en problemas (PBL, del inglés Problem Based Learning), los alumnos aprenden a aprender. Se genera incertidumbre en una mecánica docente presencial con más de una década de actuación con excelentes resultados.

Aunque la enseñanza en línea cada vez está más extendida, puede convertirse en un esfuerzo solitario para algunos involucrados. Por este motivo, la calidad de la relación tutorial debe asociarse fuertemente con la efectividad de las intervenciones de los tutores. En este sentido, la tutoría se desarrolla cuando se implementa en un espacio social semiótico digital y se practica con actividades de aprendizaje tanto en línea como fuera de esta. (Peinado Camacho,2021)

#### 4.4.5-Desde el estudiante

Desde luego, la virtualidad es una modalidad de aprendizaje en la que el **estudiante** tiene que ser más activo y cooperativo que resolutivo en el proceso.

Por ello es necesario comprender cómo se encontraron y cómo transitaron los estudiantes su educación en este escenario complejo desde todo punto de vista. (Gallo,2020)

Producto de la pandemia los **alumnos** también se vieron empujados a esta nueva metodología, pero se adaptaron más fácilmente, por tener más experiencia en el manejo de redes sociales y una estructura mental más proclive a la multitarea y a alternar todo el tiempo lo digital y lo no digital (Verduna C. et al., 2020).

García Blanco (2010,p 4) expone sus percepciones como docente en su escrito denominado Docencia en la Virtualidad destacando que “Me encanta reconocer que han sido bastantes los logros alcanzados con esta clase de aprendizaje ya que puedo manejar mi tiempo de una manera más responsable y adecuada, ha habido un mejoramiento de la comunicación asertiva con mis tutores, mi autoconocimiento ha ido en ascenso y mi capacidad lectora y de análisis ha mejorado un cien por ciento, además que mi autoestima va en ascenso”.

“Algunas de las debilidades de un estudiante en línea se presenta por la falta de disciplina para cumplir horarios de estudio establecidos, la mala organización del tiempo, falta de concentración, mucha distracción de factores externos. Reconozco que al comienzo no fue fácil, pero con el transcurrir del tiempo he ido avanzando en el uso y manejo de los ambientes virtuales. Gracias a esta experiencia anterior, la maestría que en este momento estoy cursando no he tenido dificultad alguna en los módulos y puedo decir con seguridad que he mejorado mucho mi aprendizaje autónomo”. (García Blanco ,2010,p 3)

Así mismo, se observaron elementos adversos en el entorno educativo, ya que las emociones negativas como estrés, ansiedad, depresión, aburrimiento, entre otros, predicen un bajo rendimiento académico e influyen directamente en la percepción de los estudiantes sobre su ambiente escolar inmediato. (Rodríguez Alarcon et al 2022).

Un reto difícil de lograr en el estudiante tutorado es la responsabilidad, la independencia y el aprendizaje autónomo. Esto debido a que, en ocasiones, los alumnos quieren casi todo resuelto, no leen las indicaciones ni los documentos que se les envían como apoyo para realizar las actividades, la mayoría no revisa los comentarios que les dejan en la plataforma, y mucho menos las realimentaciones que se les hace. Continuamente se les reiteran los lineamientos que se establecieron al inicio del semestre para el adecuado acompañamiento y seguimiento de su trayectoria académica, lineamientos que tienen por finalidad evitar obstáculos, pero la mayoría de las ocasiones es en vano. Sin embargo, el desafío más grande se presenta cuando los tutorados no tienen las habilidades tecnológicas.

Teniendo en cuenta lo antedicho es necesario que los estudiantes tengan mayor compromiso en su formación con las nuevas metodologías que se plantean; administrar su tiempo para las actividades, disciplina, buenas prácticas en lectura comprensiva, en escritura, en hábitos de estudio, además habilidades comunicativas que permitan generar sus propias reflexiones, difundir sus contenidos y propender la meta-cognición (Peinado Camacho, 2021).

Siguiendo esta lógica de los efectos de la tecnología en los procesos de constitución subjetiva, encontramos una baja tolerancia a la frustración por parte de los estudiantes, al proceso que implica aprender, al poder esperar. Es que los tiempos en la virtualidad son diferentes al del mundo real. En la virtualidad, es como si no existiera el tiempo, todo está disponible siempre, desde cualquier lugar, y distancia, pero al alcance inmediato de un 'click'. Cuando se internaliza esta lógica virtual como lógica de pensamiento y se la traspola al ámbito educativo en tanto procesos psico-afectivos y aprendizajes, suele aparecer mucha frustración -no se puede/no saber esperar/respuesta lentas- y dificultades para tolerar un proceso que implique tiempos reales (Gallo 2020).

Debemos considerar que los jóvenes que asisten a estudios superiores son los llamados generación Z -nacidos entre 1994 y 2010-, “nativos digitales”. Se trata de aquellas personas nacidas en plena era digital.

En el mundo virtual la imagen ostenta la hegemonía, a este registro de la imagen -constitutivo del sujeto junto a los registros real y simbólico- nada le falta, está completa, unificada. En la era digital en la que estamos insertos, por esta prioridad de la imagen, se dificulta asumirse a sí mismo y al otro como sujetos en falta, incompletos. En términos concretos esto se traduce como la exigencia de ser infalibles, no cometer errores y dar una imagen de eficacia absoluta; exigencia hacia uno mismo y también hacia el otro, como si no hubiese lugar para el error, la equivocación y la falta. (Gallo, 2020).

Castro Calle et al., (2021) plantean los siguientes interrogantes ¿qué pasa con aquellos **estudiantes** que pertenecen a grupos sociales vulnerables, donde la inequidad de acceso a la virtualidad puede marcar diferencias en la educación?; ¿están las universidades preparadas para solventar esta brecha? Al momento de utilizar los entornos virtuales para el aprendizaje (EVA), nos enfrentamos mínimo a cuatro elementos: la formación docente para esta forma de educación, el compromiso de los estudiantes, un modelo pedagógico muy bien enfocado y los medios o recursos como las plataformas, la conectividad y el contexto.

Es importante resaltar que en este nuevo panorama la opinión de los **jóvenes** es fundamental para llevar a cabo el desarrollo de los procesos de enseñanza, puesto que, muchos de ellos se han enfrentado a cambios que modificaron su cotidianidad de forma disruptiva. Para introducir este punto es necesario explicitar que la subjetividad es una producción en la cual intervienen instancias individuales, colectivas e institucionales, por ello es posible pensarla como plural y polifónica. Estas instancias plurales de producción están conformadas por dispositivos maquínicos, por el lenguaje, por universos de referencia incorporales (la música y el arte), por instancias intersubjetivas e interacciones institucionales. La subjetividad no es el resultado de estadios psicogenéticos o efecto de pertenecer a una generación determinada, al menos no solamente, es también una producción de grandes máquinas sociales (Gallo , 2020)

Aunado a la brecha tecnológica a la que la mayoría se enfrenta, se presentan nuevas responsabilidades que los ubican como cuidadores del hogar (realización de las actividades domésticas) o formadores de los miembros más pequeños, lo que desemboca en una tensión que es generada por los nuevos roles establecidos, la modificación de los horarios y la distribución del tiempo, así, la ausencia de las rutinas diarias intensifica problemáticas relacionadas con la falta o exceso de sueño y la carencia de concentración ante las nuevas tareas. Ante este panorama es claro que aquellos estudiantes pertenecientes a los grupos vulnerables que carecen de los insumos necesarios para consolidar el aprendizaje (tecnología, habilidades, recursos económicos y materiales) son más propensos a sufrir estrés y ansiedad, al no poder acceder a un proceso de aprendizaje continuo. (Navarrete cazales, 2021)

Teniendo en cuenta los recursos que se ponen a disposición de los estudiantes para el aprendizaje. Y ahí es donde aparece otro de los conceptos básicos: la interacción. Hablemos de modelos basados en la autonomía o de modelos basados en la comunicación; en ambos casos observamos que la interacción es considerada un efecto positivo. Se han analizado las diferentes tipologías de interacción más habituales en las relaciones que se establecen en los modelos de educación a distancia, llegándose a plantear modelos transaccionales, pero siempre se ha realizado este análisis en un contexto donde la comunicación entre estudiantes y profesores era posible, pero no lo era entre los propios estudiantes si no «rompían» con la distancia desde una perspectiva física. (Sangrà,2001).

Debemos tener en cuenta que el estudiante y el profesional en Medicina, no debe desempeñarse tan solo con la información que almacena en su memoria, requiere de diferentes tipos de información relacionada con diferentes campos de su hacer, para lo que es fundamental el

acceso eficiente y oportuno a las fuentes de información, que haga una selección pertinente, un nivel crítico y su validación práctica desde su competencia. Los entornos simulados por la computadora conllevan un nuevo tipo de realidad que implica inmersión, interacción e imaginación, una realidad efectiva existente en el hiperespacio que permiten nuevas experiencias, debido a que modifica las condiciones de la percepción biológica y los límites espacios temporales. (Calle Pineda y Arango Martinez, 2005)

# CAPITULO 5:

## Metodología de Análisis

En este capítulo se presenta y explica la metodología de análisis utilizada, la cual está basada en un estudio con enfoque mixto, de tipo descriptivo, de corte transversal y retrospectivo. El periodo de tiempo analizado abarca los años de duración de la virtualidad en Educación Superior por la pandemia COVID -19 (2020 y 2021). La investigación fue realizada en la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Litoral, en base a las tutorías de primer año.

## 5.1-Enfoque y diseño de investigación

### 5.1.1-Según el enfoque

La presente investigación fue realizada con **enfoque mixto**. La misma implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder al planteamiento del problema.

Hernandez Sampieri et al (2014) define al Modelo mixto expresando que constituye el mayor nivel de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, donde ambos se combinan durante todo el proceso de investigación, con el objetivo de darle profundidad al análisis cuando las preguntas de investigación son complejas. Más que la suma de resultados cuanti y cuali, la metodología mixta es una orientación con su cosmovisión, su vocabulario y sus propias técnicas, enraizada en la filosofía pragmática con énfasis en las consecuencias de la acción en las prácticas del mundo real.

Es dable mencionar que la investigación de métodos mixtos, ofrece poderosas herramientas para la investigación de sistemas y procesos complejos en salud, educación y ciencias sociales. En este sentido, los investigadores del área de la salud utilizan la metodología cuantitativa para responder y estudiar preguntas de investigación sobre causalidad, generalización y magnitud del efecto. Por otro lado, la metodología cualitativa es la elección de los investigadores, que buscan responder preguntas de investigación que exploran cómo o por qué se produce un fenómeno dado, para desarrollar una teoría o para describir sobre la subjetividad de una experiencia individual. Teniendo en cuenta lo anterior, las investigaciones de métodos mixtos son delineadas considerando los puntos fuertes de cada uno de estos enfoques, por lo tanto, consiste en una innovación metodológica de uso creciente para abordar preguntas contemporáneas en servicios de salud. (Lorenzini, 2017)

Algunas ventajas se visualizan en el apartado acerca de Procesos de Investigación Mixtos:

1. Lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno. Los métodos mixtos “capitalizan” la naturaleza complementaria de las aproximaciones cuantitativa y cualitativa. La primera representa los fenómenos mediante el uso de números y transformaciones de números, como variables numéricas y constantes, gráficas, funciones, fórmulas y modelos analíticos; mientras que la segunda a través de textos, narrativas, símbolos y elementos visuales. Así, los métodos mixtos caracterizan a los objetos de estudio mediante números y lenguaje e intentan recabar un rango amplio de evidencia para robustecer y expandir nuestro entendimiento de ellos. La triangulación, la expansión o ampliación, la profundización y el incremento de evidencia mediante la utilización de diferentes enfoques metodológicos nos proporcionan mayor seguridad y certeza sobre las conclusiones científicas. Además, si se emplean dos métodos con fortalezas y debilidades propias que llegan a los mismos resultados, aumenta nuestra confianza en que éstos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno considerado. Los métodos mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del fenómeno: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa).
2. Producir datos más “ricos” y variados mediante la multiplicidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis.
3. Potenciar la creatividad teórica por medio de suficientes procedimientos críticos de valoración. Sin alguno de estos elementos en la investigación, un estudio puede mostrar debilidades, tal como una fábrica que necesita de diseñadores, inventores y control de calidad.
4. Apoyar con mayor solidez las inferencias científicas, que si se emplean aisladamente.
5. Permitir una mejor “exploración y explotación” de los datos
6. Posibilidad de tener mayor éxito al presentar resultados a una audiencia hostil. Por ejemplo, un dato estadístico puede ser más “aceptado” por investigadores cualitativos si se presenta con segmentos de entrevistas.
7. Desarrollar nuevas destrezas o competencias en materia de investigación, o bien reforzarlas

En las últimas dos décadas los cuatro modelos de MM más utilizados en estudios relacionados con las ciencias de la salud son: 1) modelo para desarrollar instrumentos; 2) modelo explicativo o aclaratorio; 3) modelo de triangulación; y 4) modelo de transformación longitudinal, así como algunos lineamientos para su utilización en la investigación educativa. Los MM permiten ampliar las preguntas y las teorías para dar cuenta de la realidad e incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las respuestas obtenidas a través de la aplicación de MM son ricas, significativas y aportan a la comprensión de los fenómenos educativos que a su vez hacen surgir nuevas preguntas. Los MM le ofrecen al investigador la oportunidad de descubrir orientaciones novedosas, ensayar con variadas estrategias y encontrar sentidos que van más allá de aquellos derivados del uso de un solo método (Hamui- Sutton, 2013)

En el estudio de Sanchez et al (2021) titulado “Iniciación a la investigación en educación médica: guía práctica metodológica” se destaca que los estudios de metodología mixta integran los métodos cuantitativos y cualitativos potenciando las fortalezas de ambas metodologías y resolviendo preguntas de investigación más complejas. Este tipo de metodología proporciona robustez al estudio y solidez a la interpretación de los resultados, ya que, si los resultados de la aplicación de las dos metodologías son concordantes, validan los hallazgos; y si son discordantes, amplían la indagación. (Sanchez et al, 2021)

Teniendo en cuenta lo antedicho esta tesis presenta un estudio mixto ya que se obtienen percepciones y características de la enseñanza virtual tanto sea de un modo cuantitativo así como cualitativo (relato de docentes tutoras y alumnos sobre su experiencia en tutorías virtuales )

Específicamente en este estudio los aspectos cualitativos se visualizaran a través del discurso de los docentes de primer año de la carrera de Medicina acerca de las características, fortalezas, oportunidades, retos y desafíos de las tutorías virtuales durante la pandemia COVID 19; mientras que se identificó cuantitativamente la opinión los estudiantes que cursaron el primer año respecto a las características de las tutorías virtuales, así como la sincronía y asincronía de actividades que pudieron o no favorecer el aprendizaje y verse reflejadas en las tutorías las cuales se expresan como fortalezas, oportunidades, retos y desafíos de las tutorías virtuales durante pandemia COVID 19.

### 5.1.2-Según el alcance del conocimiento

La presente investigación de diseño Observacional posee un alcance Descriptivo.

Según Hernandez Sampieri et al (2008) los estudios de alcance **descriptivos** buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables a las que se refieren. A su vez permiten describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos, especificando las propiedades, las características, los perfiles y procesos de cualquier fenómeno.

Continuando con los aportes de estos autores (2008), los estudios descriptivos son la base y punto inicial de los otros tipos y son aquellos que están dirigidos a determinar "cómo es" o "cómo está" la situación de las variables que se estudian en una población. La presencia o ausencia de algo, la frecuencia con que ocurre un fenómeno (prevalencia o incidencia), y en quiénes, dónde y cuándo se está presentando determinado fenómeno.

Así como los estudios exploratorios sirven fundamentalmente para descubrir y prefigurar, los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.

En esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá (qué conceptos, variables, componentes, etc.) y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos (personas, grupos, comunidades, objetos, animales, hechos). (Hernandez Sampieri, et al 2014).

En este caso, este tipo de estudio permitió especificar las experiencias y las características que tuvieron las instancias de tutoría en los años 2020/2021, según una muestra de estudiantes y tutores de primer año de la carrera de Medicina de la FCM-UNL, años donde se debió realizar enseñanza virtual producto de la pandemia COVID-19 y el decreto de Necesidad y Urgencia de Aislamiento Preventivo y Obligatorio.

A su vez, estos estudios pueden ser transversales o longitudinales, así como también retrospectivos o prospectivos, o ambos (Pineda et al 2008).

### 5.1.3-Según el período de estudio

Según el periodo en que se realizó el estudio, la presente investigación es de corte transversal.

Pineda y Alvarado (2008) señalan que los diseños de investigación transversales recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como “tomar una fotografía” de algo que sucede.

A su vez, una investigación es transversal cuando se estudian las variables simultáneamente en determinado momento, haciendo un corte en el tiempo. En este caso, el tiempo no es importante en relación con la forma en que se dan los fenómenos.

Es por ello que, esta tesis, se considera un estudio transversal dado que las variables implicadas se estudiaron en forma simultánea en un determinado momento, que en este caso fue en la pandemia. A su vez, se analizaron las oportunidades, fortalezas, retos y desafíos de las tutorías según tutores y estudiantes.

### 5.1.4-Según la ocurrencia de los hechos y registro de datos

Podemos decir que resulta más adecuado utilizar como criterio de clasificación para considerar si un estudio es retrospectivo o prospectivo, la relación que se establece entre el momento en que se diseña la investigación, por una parte, y el momento de la ocurrencia del hecho que se pretende investigar (o sea, del fenómeno objeto de estudio), por la otra.

De esta manera, toda investigación que sea diseñada antes de que ocurra el fenómeno a investigar será considerada de tipo “prospectiva”; por el contrario, si el hecho a registrar ya sucedió al momento de la planificación del estudio entonces estaremos en presencia de una investigación “retrospectiva”.

El criterio sugerido para catalogar a una investigación como retrospectiva o prospectiva permite la clasificación temporal de una gama de estudios más amplia, como es el caso de las investigaciones con diseños descriptivos: el fenómeno a “describir” puede que ya haya ocurrido (fenómeno pasado) pero puede estar por ocurrir (fenómeno futuro); por esta razón este criterio supera el empleo tan restringido de los términos retrospectivo o prospectivo a solo los estudios de tipo analíticos (de casos y controles, y de cohortes). Los estudios experimentales siempre serán prospectivos (Corona Martínez y Fonseca Hernández, 2021)

En la presente tesis se realizó un estudio **retrospectivo**, ya que las encuestas y entrevistas realizadas fueron recabadas posteriormente a la finalización de los años de pandemia, es decir, después de 2021. Esto puede generar como inconveniente cierta pérdida de objetividad, ya que lo que sucedió o las percepciones pueden ir desvaneciéndose con el paso del tiempo.

Se recabaron datos desde el 2022 hasta mitad de 2024 acerca de las experiencias vividas, de los modos de enseñanza y de aprendizaje tanto por estudiantes como tutores en los años donde la virtualidad se convirtió el modo de enseñanza en tutorías, estos fueron en el periodo 2020/2021.

## **5.2-POBLACIÓN Y MUESTRA**

### 5.2.1-Población

La población, para una investigación educativa, es el conjunto de elementos sobre el que interesa obtener conclusiones o hacer inferencias para la toma de decisiones. Estos elementos suelen ser personas. Los valores de la población son representativos a través de parámetros como la media ( $\mu$ ), varianza ( $\rho^2$ ), desviación estándar ( $\rho$ ) o proporción poblacional (P).

Normalmente, el tamaño de la población (N) es demasiado grande para poder abarcarla en su totalidad en función de la investigación que se quiere desarrollar; de ahí que se opte por trabajar con solo una parte de la misma, un tamaño de muestra (n) más pequeño (Gamboa Graus 2017-2018)

En el caso del presente estudio la población (N) está compuesta por docentes- tutores de primer año de la carrera de Medicina y la de los estudiantes que cursaron el primer año de la carrera durante el periodo 2020-2021 con modalidad virtual por pandemia COVID 19.

Para la población docente se consideró a todos los tutores de primer año siendo un número total de cuarenta y tres tutores (N=43). La mayor parte de esta población (más del 80%) son mujeres. Se consideró como criterio de inclusión docentes tutores de primer año que se encontraban disponibles en el momento de hacer la entrevista y criterios de exclusión docentes que quisieron participar, ya que no respondieron a la solicitud de participación.

La población de estudiantes que cursaron en 2020 fue de seiscientos cuarenta y ocho (648) y en 2021; mil cuarenta y ocho (1048) jóvenes según lo registrado por alumnado de dicha carrera, dando un total de mil seiscientos noventa y seis (1696) estudiantes (N=1696) que ingresaron esos años.

### 5.2.2-Muestra

Para el proceso cuantitativo, la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población. El investigador pretende que los resultados encontrados en la muestra se generalicen o extrapolen a la población (en el sentido de la validez externa que se comentó al hablar de experimentos). El interés es que la muestra sea estadísticamente representativa (Hernandez Sampieri, 2014).

Para la muestra se aplicó un muestreo no probabilístico accidental, apropiados para captar opiniones (Pineda y Alvarado, 2008), el cual fue implementado durante el periodo octubre 2022 y noviembre de 2023.

El instrumento utilizado para recopilar los datos fue una encuesta en formato papel en forma presencial. Se efectuaron las modificaciones necesarias para este trabajo y luego se transcribieron en un formulario de Google Forms, el cual fue compartido a todos los estudiantes incluidos en este estudio. Además, asistimos a diferentes tutorías con estudiantes que habían cursado el primer año de Medicina en pandemia y se les solicitó completar la encuesta en formato papel a aquellos que no lo habían realizado en formato virtual.

De esta forma se configuró una muestra de doscientos cincuenta y uno estudiantes ( $n= 251$ ), quedando excluidos aquellos que no participaron del estudio ya sea porque dejaron la carrera, no se encontraban presentes al momento de solicitarles sus respuestas o no desearon participar del estudio.

## **5.3- INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

### 5.3.1-Encuesta

La encuesta es una búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados. Con la encuesta se trata de: obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en una investigación, y esto sobre una población o muestra determinada. Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes. (Visauta, 1989).

A diferencia del resto de técnicas de entrevista la particularidad de la encuesta es que realiza a todos los entrevistados las mismas preguntas, en el mismo orden, y en una situación social similar; de modo que las diferencias localizadas son atribuibles a las diferencias entre las personas entrevistadas. La encuesta puede considerarse una clase particular de entrevista. Es tal vez, el instrumento más utilizado para recolectar los datos (Hernandez Sampieri et al , 2008).

A través de ella se trata de abarcar el mayor número posible de personas en un corto tiempo y así, conocer si la investigación está orientada; se recolectó nueva información y se corroboró la información recolectada luego del análisis documental y de las entrevistas.

La encuesta, utilizada en el presente estudio contó con preguntas cerradas quienes deseaban al final de la misma, podían dejar un comentario.

Para la presente investigación, la encuesta consistió en un cuestionario anónimo con preguntas cerradas de auto llenado, el cual les fue entregado a los estudiantes previa explicación del estudio y solicitud de su consentimiento. Previamente se solicitó autorización a las autoridades de la Institución, mostrando las preguntas a realizar, a fin de mantener una ética de trabajo de campo.

Dicho instrumento, como puede apreciarse en el capítulo “Anexo”, está constituido por dos partes: una portada donde se explica por escrito el propósito de la investigación, las instrucciones para completar el cuestionario, un recordatorio del anonimato y un agradecimiento por la participación. La segunda parte contiene el cuestionario propiamente dicho que permite identificar las características personales de los estudiantes como edad al cursar primer año y género, lugar donde cursaron mientras transcurría la pandemia (Santa Fe ciudad o domicilio particular en otra localidad, etc.), conectividad, calidad de la misma, entre otras cuestiones. A su vez, se dividieron las preguntas en apartados con afirmaciones respecto al clima de las tutorías, las actividades desarrolladas, oportunidades, fortalezas, retos o desafíos que percibieron. Teniendo en cuenta estos tópicos, los estudiantes, mediante una escala de Likert, registraron respuestas de acuerdo a sus percepciones a diferentes afirmaciones presentadas que iban desde un indicador “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo”

Para la recopilación de la información se utilizó una planilla especialmente diseñada ad hoc en Microsoft Excel. Este instrumento contiene la totalidad de la información propuesta y fue sometido a una prueba piloto para evaluar la factibilidad de su llenado y los ajustes necesarios.

Por último, se realizó una entrevista con cuatro estudiantes para corroborar sus percepciones acerca de las fortalezas, oportunidades, retos o desafíos en la pandemia; así como comentarios de la conectividad.

### 5.3.2-Entrevista

Una de las técnicas utilizadas en esta investigación consiste en entrevistas a los docentes, la cual permitió crear una situación conversacional cara a cara y personal, donde según Yuni y Urbano (2006, p. 82) “los entrevistados son poseedores de una perspectiva, elaborada y desplegada en el diálogo”. Estos autores sostienen que mediante la entrevista el investigador obtiene descripciones e informaciones que muestran a las personas en una realidad social dada. Esta técnica permite ser aplicada comportamiento ideal del individuo concreto, en su relación con el objeto de investigación el proceso de significación se produce por el hecho de que el discurso es susceptible de encontrar en un campo intermedio, entre la conducta y la lingüística, basado en hablar con los interlocutores de lo que hacen y lo que son.

La entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa. Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema.

Las entrevistas realizadas en el estudio fueron de tipo semiestructuradas. Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información.

En este caso se utilizó como instrumento para el desarrollo de las entrevistas una guía constituida por un encabezado con una presentación personal y un contrato de confidencialidad para registrar datos sociodemográficos y características sobre la dinámica laboral en tutorías durante el periodo de tiempo estudiado. En la misma se buscó recabar información como años que tiene a su cargo grupos tutoriales en primer año de la carrera en Medicina, fuentes de acceso a internet, calidad de la conexión, entre otras variables<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Para un mayor detalle del contenido de la entrevista ver Anexo metodológico (se incluyen las preguntas realizadas a los entrevistados).

Los datos recabados de las entrevistas permitieron acceder a información sobre las oportunidades, fortalezas, retos o desafíos de la educación virtual en pandemia. Este instrumento de relevamiento estuvo conformado por 24 preguntas, la mayoría de ellas fueron abiertas, ya que se orientaba la pregunta a un determinado aspecto, ya sea de las tutorías o del desempeño de los estudiantes.

Estas entrevistas fueron grabadas sumando en total 110 minutos. Luego se transcribieron, con una exhaustiva recopilación, cumpliendo con el principio de confidencialidad, a fin de resguardar la identidad de los docentes entrevistados, siendo sus nombres sustituidos por códigos, tal como lo sugiere Hernández Sampieri et. al. (2014). Previamente se solicitó autorización a las autoridades de la Institución, mostrando las preguntas a realizar, a fin de mantener una ética de trabajo de campo.

#### **5.4- Escala Likert**

Tal como se ha nombrado, en el presente estudio se adoptó, la escala Likert en relación con las encuestas realizadas. Por las razones señaladas esta escala se utilizó en las encuestas que forman parte de la presente tesis.

La escala tipo Likert permite principalmente medir actitudes. Los pasos que se requieren seguir en la elaboración de una escala Likert son los siguientes: 1) conocer la actitud o variable a medir, 2) elaborar ítems relacionados con la actitud o variable que se quiere medir, 3) administrar la escala a una muestra de sujetos que van a actuar como jueces, 4) asignar los puntajes a los ítems según su posición positiva o negativa, 5) asignar los puntajes totales a los sujetos de acuerdo al tipo de respuesta en cada ítem, 6) efectuar el análisis de ítems (validación y confiabilidad), 7) construir con base en los ítems seleccionados la escala final, y 8) aplicar la escala final a la población en la cual se validó el instrumento.

Aunque generalizadamente se suele aceptar que la actitud constituye una predisposición organizada, para, pensar, sentir, percibir, y comportarse ante un objeto.

Evidentemente en esta definición, se relacionan fenómenos de naturaleza diferente. No es lo mismo sentir que comportarse o pensar. Por tanto, debemos concebir la actitud como una

organización psicológica particular, es decir, con entidad propia, de diferentes procesos psicológicos. De este modo, podemos diferenciar tres dimensiones que organizan la actitud:

- cognitiva
- afectiva
- comportamental

El componente cognitivo incluye las creencias con respecto a un objeto; el componente afectivo se refiere al grado de agradabilidad hacia el objeto; y, el componente comportamental controla el comportamiento del individuo hacia el objeto. Sobre la inclusión de esta última dimensión existe todo un debate en el que no profundizaremos.

Pero, ¿cuál es el atributo de la actitud que medimos con una escala?

De los tres componentes de la actitud que hemos señalado, las escalas, únicamente miden la dimensión afectiva. Hemos bajado, dos niveles: de plantear globalmente el tema de la actitud nos hemos quedado en conseguir un índice de su componente afectivo.

Por tanto, medir una actitud es hacer un ordenamiento de todos los individuos según sean más o menos favorables a un cierto objeto, o que presenten en mayor o menor grado una cierta tendencia.

Las formas de presentación de los ítems en una escala Likert y sus variedades son múltiples y, en principio, no afectan a los resultados si se conserva su filosofía. Lo que no se debe alterar es la significación de los extremos y la graduación acumulativa de los intervalos.

La escala de Likert es de nivel ordinal y se caracteriza por ubicar una serie de frases seleccionadas en una escala con grados de acuerdo/desacuerdo. Estas frases, a las que es sometido el encuestado, están organizadas en baterías y tienen un mismo esquema de reacción, permitiendo que aprenda rápidamente el sistema de respuestas.

La principal ventaja que tiene es que todos los sujetos coinciden y comparten el orden de las expresiones. Esto se debe a que el mismo Likert (psicólogo creador de esta escala) procuró dotar a los grados de la escala con una relación de muy fácil comprensión.

5 Muy de acuerdo

4 De acuerdo

3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo

2 En desacuerdo

1 Muy en desacuerdo

Para diseñar cualquier instrumento de medición es necesario saber qué datos hay que recabar. Es decir, se debe indicar con precisión la actitud o variable a medir. Cabe mencionar que en cualquier investigación es necesario tener claro cuál es el problema que se tiene, y los elementos para plantear dicho problema son tres y están relacionados entre sí: los objetivos que persigue la investigación, las preguntas de investigación y la justificación del estudio.

¿Cuáles son las desventajas de emplear la Escala de Likert?

La escala de Likert tiene un inconveniente relacionado con la comprensión de las frases evaluadas por el entrevistado: una afirmación puede ser desaprobada por motivos diversos. Si no se incluye una pregunta de respuesta abierta para conocer cuáles son las causas generalmente para reducir costos de la investigación, se corre el riesgo de asignar los mismos puntajes a dos opiniones diferentes (que incluso pueden ser opuestas). (Elejabarrieta e Iñiguez, 2010)

A su vez, como han probado numerosos estudios científicos las escalas Likert presentan un sesgo si observamos la distribución de frecuencias. Las aprobaciones siempre superan a las desaprobaciones.

También está comprobado que declararse de acuerdo implica un menor esfuerzo psíquico. La respuesta neutral ni de acuerdo ni en desacuerdo, que es la posición central de la escala, es asociada con el acuerdo moderado, y no con la respuesta de indeciso (como muchos creen).

Al tratarse de una escala ordinal, no permite conocer con precisión la cantidad de acuerdos o desacuerdos. Esto impide sumar los números ordinales para ver el grado total. Sería un error.

En resumen, con este tipo de escala se consigue ordenar, aunque no se disponga de una unidad de medida para saber las distancias que separan a los individuos.

## 5.5-Validez y confiabilidad

En metodología cuantitativa, la medición se refiere a la asignación de números a sujetos de estudio de manera sistemática para representar las propiedades de cada uno de ellos. De tal manera, los datos de la investigación solo son confiables en la medida en que confiamos en la medición utilizada para obtener dichos datos. Existen dos conceptos importantes, denominados validación y confiabilidad o fiabilidad. La validación confirma que el instrumento realmente mide lo que está destinado a medir, mientras que la confiabilidad se refiere a la capacidad de una prueba para medir de manera consistente, es decir, los resultados deberían ser más o menos los mismos (replicabilidad de la prueba) si se repite el instrumento de medición varias veces.

Se deben emplear recursos estadísticos para validar las escalas utilizadas y clasificar los datos obtenidos, así como la normalidad de la distribución de la muestra de nuestro estudio. Si la propuesta contiene un instrumento con escalas o un plan para desarrollar escalas, hay que identificar el procedimiento estadístico para lograrlo. También se debe mencionar la confiabilidad para la consistencia interna de las escalas. La consistencia interna de un test o de una medida depende del grado en el que los ítems de la escala usada son homogéneos entre sí.

Por otro lado, existen numerosas amenazas que cuestionen la posible conclusión del investigador que indiquen que el resultado de una intervención se deba a la intervención en sí y no a otros factores. Se definen dos tipos de amenaza para la validez de un estudio, externa e interna:

- Amenazas internas: son las relacionadas con el procedimiento experimental, las metodologías utilizadas o las experiencias de los participantes.
- Amenazas externas: son las relacionadas con los participantes en sí o su contexto personal o social que limitan las posibilidades de generalizar a otras poblaciones. (Sanchez et al,2021)

Es por todo lo antedicho que se utilizan encuestas con formatos científicamente conocidos y validados.

## 5.6 Rigor de las entrevistas

En congruencia las entrevistas asumen aspectos que tengan consonancia con lo recabado en las encuestas como características de tutoría, fortalezas de la enseñanza virtual así como oportunidades y desafíos.

Las características de las mismas son:

- **Credibilidad:** veracidad de los datos. Se logra a través del uso de la observación persistente y focalizada, la comprobación con los informantes a fin de contrastar la versión que el investigador ha creído detectar con la opinión del grupo de personas que tienen conocimiento del fenómeno en investigación.
- **Formalidad:** estabilidad de la información a través del tiempo y en distintas condiciones.
- **Confirmabilidad:** denota la objetividad o la neutralidad de la información, determina a partir de que dos o mas personas concuerden respecto de la pertinencia o el significado de la información.
- **Transferibilidad:** posibilidad de referir o generalizar los datos a otros grupos o poblaciones.

# CAPITULO 6:

## Descripción y análisis de los resultados

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos en la investigación, la cual involucra tanto el estudio cuantitativo con la realización de encuestas efectuadas a los estudiantes que cursaron el primer año de la carrera de Medicina en 2020 o 2021 y el estudio cualitativo con entrevistas a estudiantes y docentes.

Para la presentación de resultados se utilizaron distintas categorías de análisis que surgieron en el devenir del proceso de investigación.

Estudio cuantitativo: se realizaron encuestas validadas a estudiantes que cursaron el primer año de la carrera de Medicina en 2020 o 2021 y luego de los datos obtenidos se tabularon, codificaron y analizaron generando tablas de contingencia con frecuencias absolutas y gráficos porcentuales.

En el estudio cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes. Todo esto a los efectos de una posterior discusión, elaboración de conclusiones y sugerencias de la investigación.

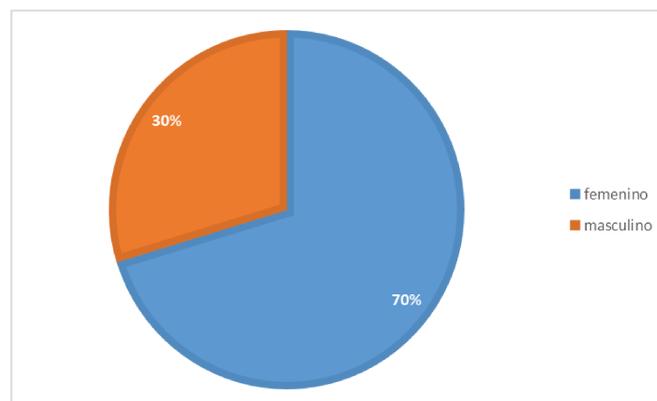
Se enriqueció la investigación por la entrevista a algunos estudiantes para ampliar los resultados obtenidos en las encuestas.

## □ ESTUDIO CUANTITATIVO

### 6.1-Resultados encuestas

#### 6.1.1- DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

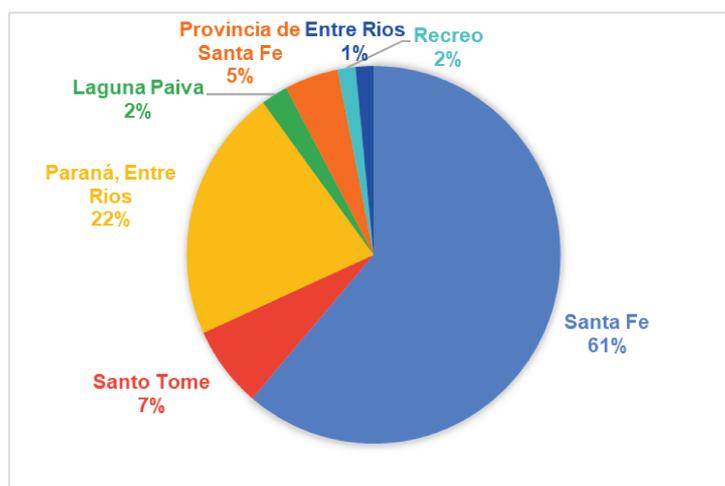
Gráfico N° 1: Estudiantes según sexo.



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 70,3% de las encuestadas fueron mujeres y el 29,7% varones.

Gráfico N° 2: Lugar de residencia



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 61% de los estudiantes encuestados residen en Santa Fe, seguido por el 22% de Paraná y alrededores de la ciudad de Santa Fe.

Tabla nro 1: Estudiantes según lugar donde transcurre la pandemia

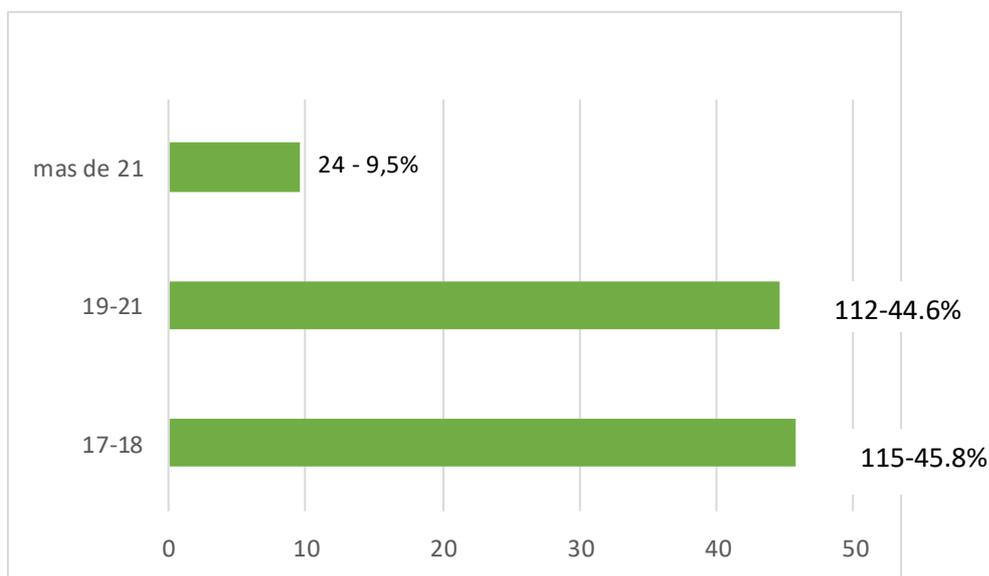
Lugar	Cantidad	Porcentaje (%)
Santa Fe	88	35
Paraná	27	21
Santo Tomé	9	7%
Federal Entre Ríos	4	3,125%
Laguna Paiva	3	2,5%
Recreo	3	2,5%
Sunchales	3	2,5%
Ceres	2	1,5%
Avellaneda	2	1,5%

Vera	2	1,5%
Otras localidades de Provincia de Santa Fe	17	13,3%
Otras localidades de Provincia de Entre Rios	10	7,8%
Chaco	1	0,8%
Total	251	100

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

En la pandemia el lugar de residencia fue en el 35% Santa Fe (n: 45) , Paraná 21% (n:27) , Santo Tome 7%, observándose que un 37% en otras localidades de la Provincia de Santa Fe (n:17) Entre Ríos ( n: 10) y Chaco (n: 1)

Gráfico N° 3: Edad al cursar primer año de Medicina en Pandemia.

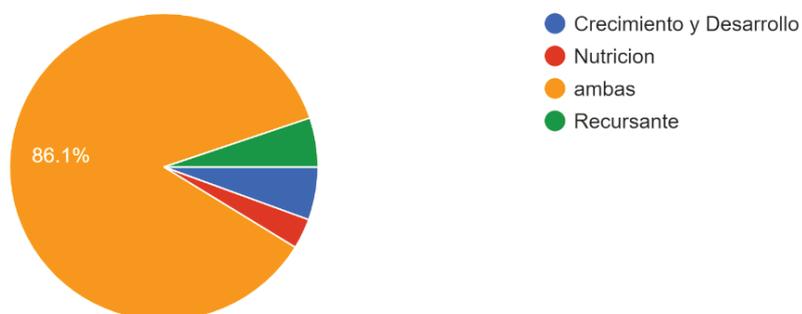


Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

La mayor parte de los estudiantes encuestados (90,5%) cursaron los años de pandemia con 17 a 21 años.

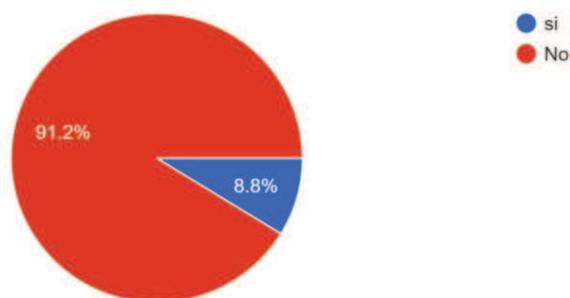
## 6.1.2- CURSADO

Gráfico N° 4: Cursado en Pandemia



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

Gráfico N° 5: Antes de la pandemia había cursado otra carrera .



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 86,1% de los encuestados cursaron en 2020 o 2021 el primer año de una carrera universitaria (Crecimiento y Desarrollo- Nutrición). El 91,2% no cursó otra carrera anteriormente.

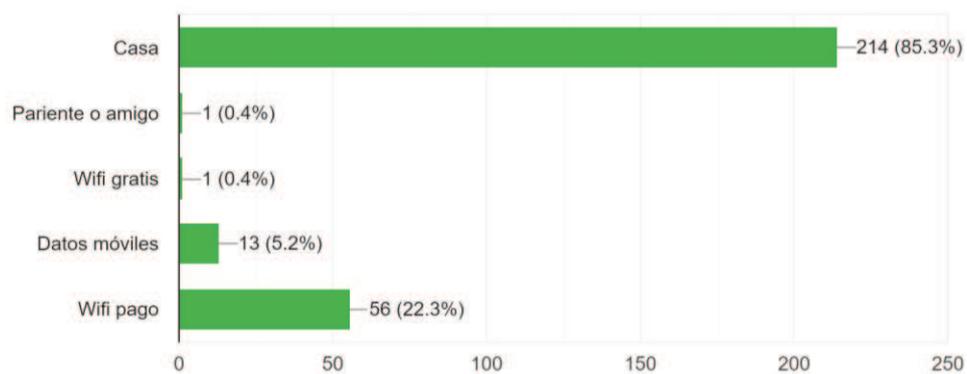
### 6.1.3- CONECTIVIDAD Y ACCESIBILIDAD

Gráfico N° 6: Acceso a Internet



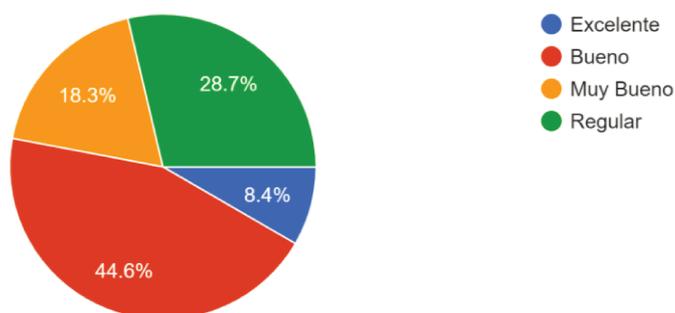
Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

Gráfico N° 7: Fuente de acceso a internet durante la pandemia



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

Gráfico N° 8: Calidad de conectividad durante la pandemia

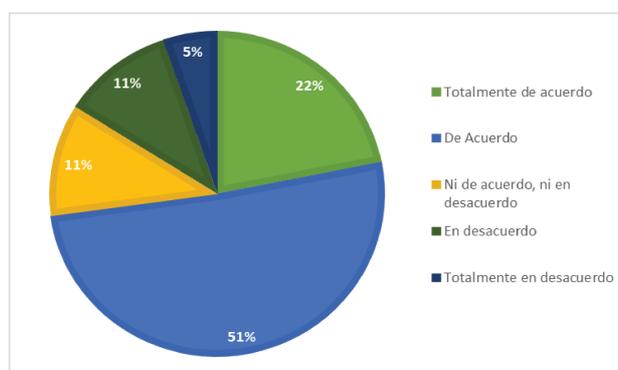


Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 99,6% de los estudiantes encuestados tuvieron acceso a internet, del cual el 85% su fuente era hogareña. El 44,6% calificó a la conectividad como buena, el 28,7% regular, el 18,3% muy buena.

#### 6.1.4) CLIMA GENERAL DE LAS TUTORÍAS

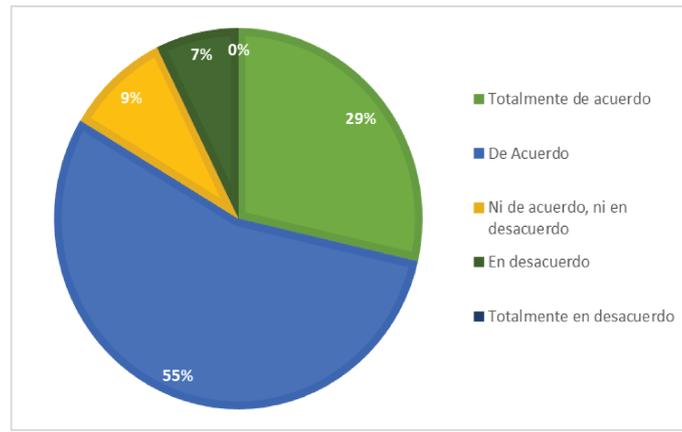
Gráfico N° 9: Tutorías como espacio de encuentro con pares y tutor donde compartir el aprendizaje de las áreas



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 73% de los estudiantes está **de acuerdo** con la afirmación: “Las tutorías fueron un espacio de encuentro donde compartir el aprendizaje de las áreas con los pares y el tutor”, el 11% estuvo en **desacuerdo**, y el mismo porcentaje con una respuesta neutra.

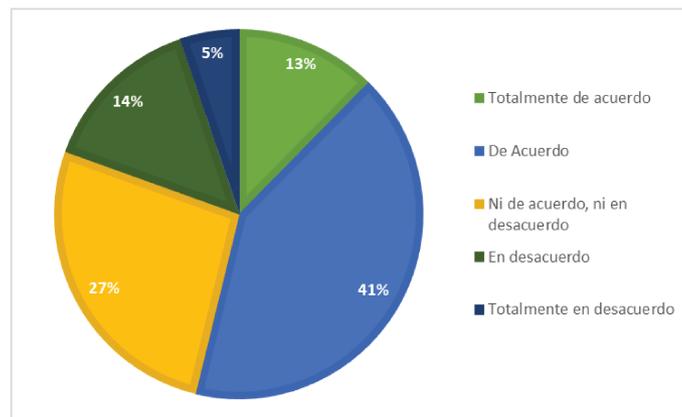
Gráfico N° 10: Tutorías como espacio donde se trabajaba la participación grupal a través de la lluvia de ideas



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 84% de los encuestados está **de acuerdo** con la afirmación “Las tutorías eran un espacio donde se trabajaba la participación grupal a través de la lluvia de ideas los conceptos o conocimientos que tenían en las diferentes UABP “y el 7% está en desacuerdo.

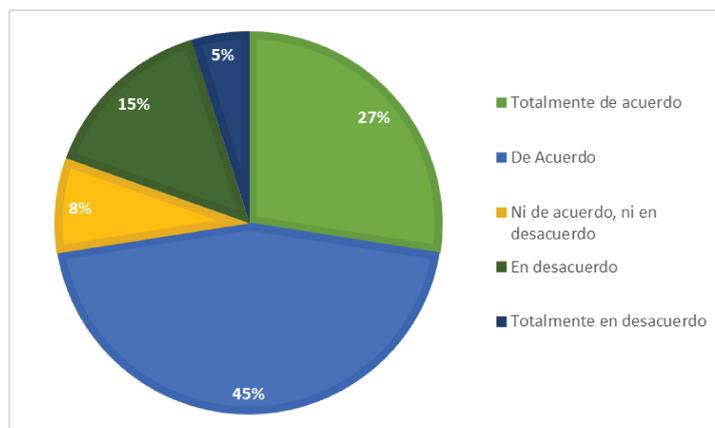
Gráfico N° 11: Motivación para la investigación al salir de tutoría una vez finalizado el caso problema



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 54% está **de acuerdo** con la afirmación “Al terminar la presentación del caso problema y realizar la lluvia de ideas me incentivaba a de investigar más” y el 19 % está **en desacuerdo**.

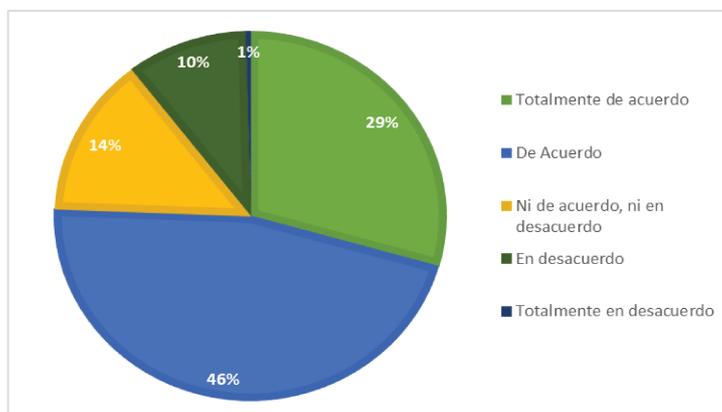
Gráfico N° 12: Tutorías como espacio de mejora y entendimiento de resolución de cierres de UABP mediante la oralidad



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 72% de los encuestados están **de acuerdo** con la afirmación “Las tutorías eran un espacio donde se trabajaba la mejora y el entendimiento de la resolución de los problemas de las diferentes UABP mediante la oralidad y el 20 % en **desacuerdo**.”

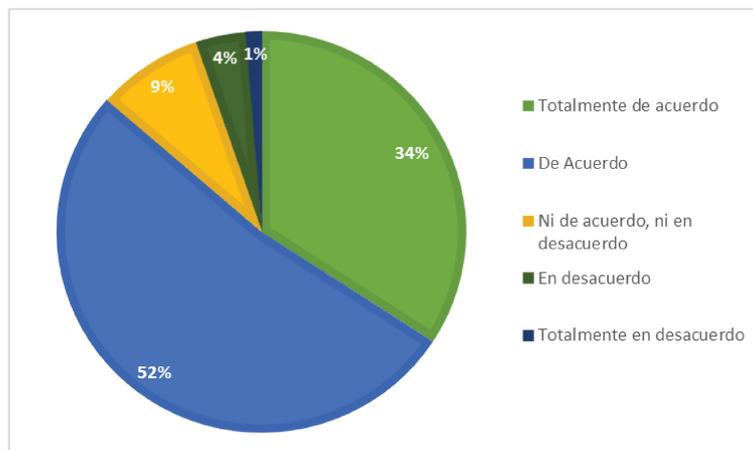
Gráfico N° 13: Tutorías como espacio de promoción del Aprendizaje Basado en Problemas



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 75 % están **de acuerdo** con la premisa que “en tutoría se promovía el aprendizaje basado en problemas” y el 11% estuvo en **desacuerdo**.

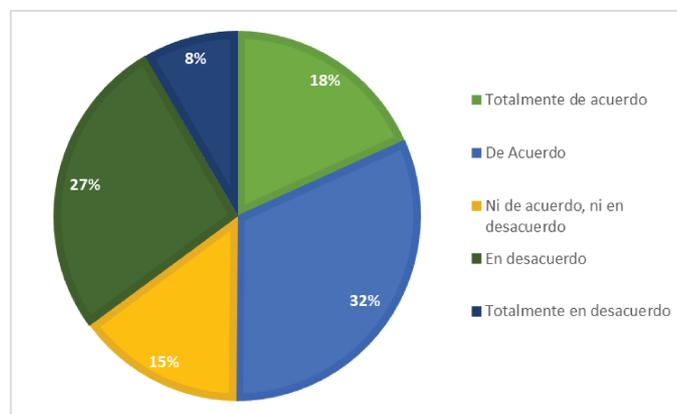
Gráfico N° 14: Accesibilidad de actividades requeridas por el o la docente para el aprendizaje mediadas por entorno virtual.



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

Las actividades requeridas por la docente para el aprendizaje mediado por un entorno virtual fueron accesibles para su nivel de competencias informáticas en el **82,2 % de los estudiantes encuestados y el 5% estuvo en desacuerdo.**

Gráfico N° 15: Actividades innovadoras mediante entorno virtual

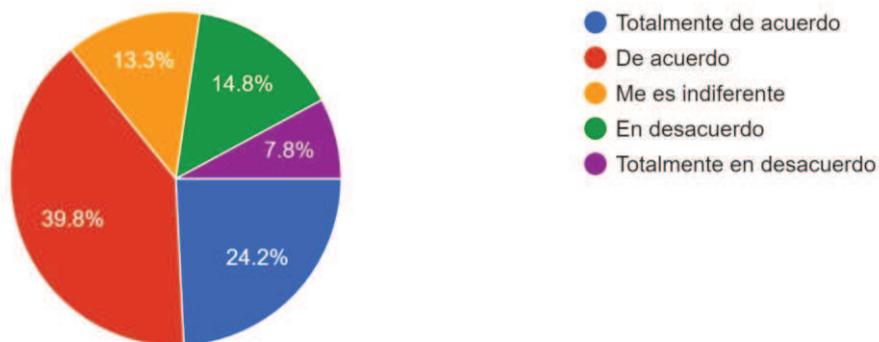


Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 50% de los encuestados consideró que se realizaron actividades innovadoras mediante el entorno virtual y en el 25% existió desacuerdo.

### 6.1.5) OPORTUNIDADES QUE BRINDARON LAS TUTORÍAS VIRTUALES

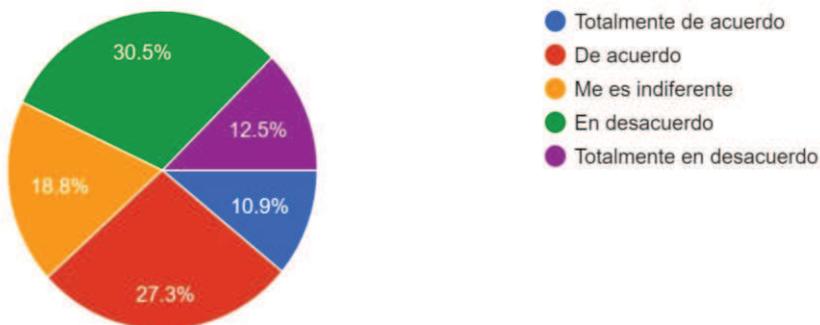
Gráfico N° 16: Oportunidad de estudiar más tranquilo/a



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 63,5% de los estudiantes tuvo la oportunidad de estudiar más tranquilo/a durante 2020-2021 y el 22,6 estuvo en desacuerdo.

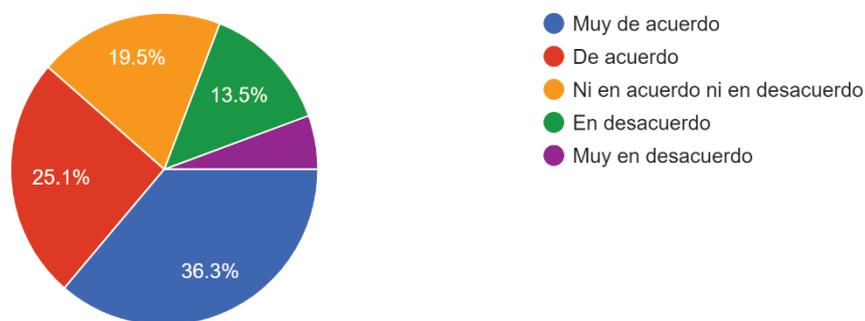
Gráfico N° 17: Oportunidad de un mejor rendimiento académico



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

La virtualidad les permitió la oportunidad de mejorar el rendimiento académico en el 38,2% de los participantes y al 43% de los casos no les significó una oportunidad de mejora.

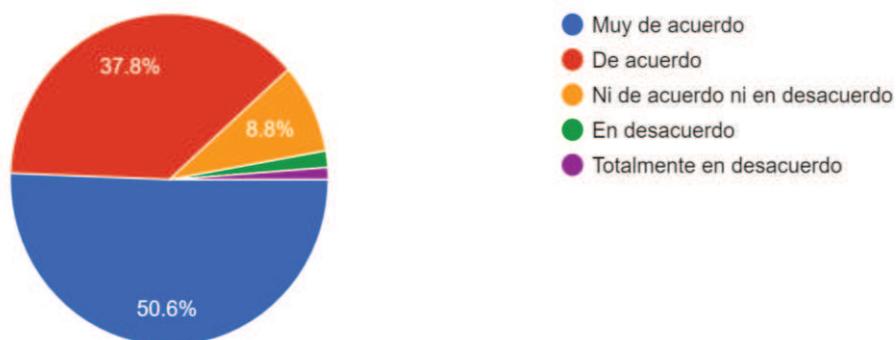
Gráfico N° 18: Considera que permitió mejor organización con el estudio



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 61,4% de los estudiantes estuvo de acuerdo que “las tutorías virtuales les permitieron mejorar su organización” y el 19,1 % **en desacuerdo**.

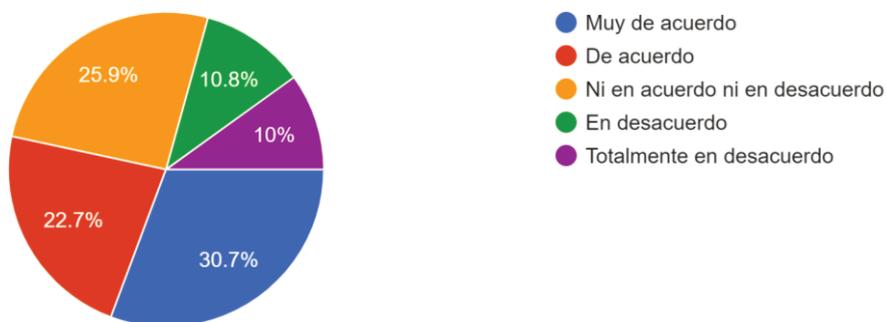
Gráfico N° 19: Oportunidad de evitar gastos económicos de traslado



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

La virtualidad en contexto de pandemia evito gastos de traslado en el 88,5 % de los estudiantes encuestados y aproximadamente el 2% estuvo **en desacuerdo**.

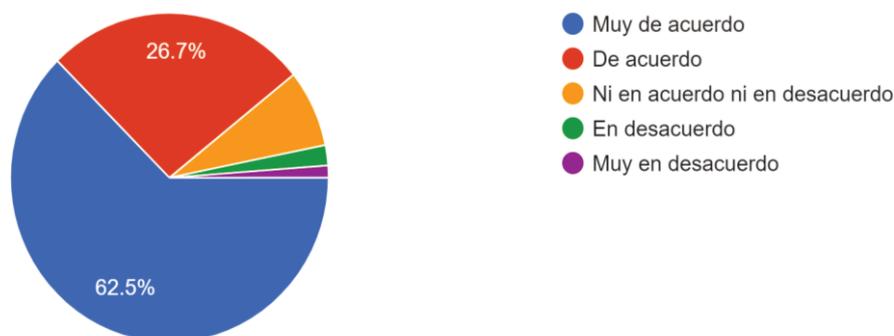
Gráfico N° 20: Favorecimiento en cuanto evitar gastos económicos de alquiler de vivienda



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 64 % de los encuestados expresó que el cursado virtual evitó gastos en alquiler. Por su parte el 20,8% no lo consideró como una oportunidad.

Gráfico N° 21: Oportunidad de evitar pérdida de tiempo en traslado



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 89,2% consideró que el aislamiento por la pandemia fue una oportunidad de evitar pérdida de tiempo de traslado. Aproximadamente el 2% estuvo en desacuerdo con la premisa.

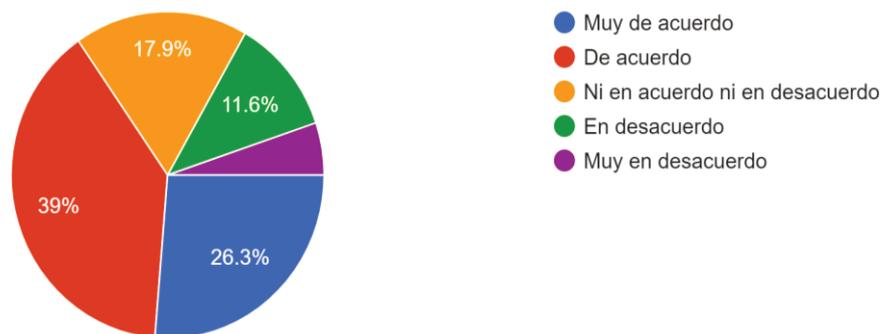
A su vez varios encuestados destacaron como oportunidad tener más tiempo para estudiar y el manejo de tiempo. Otros marcaron “Ahorro de dinero en comida” “Te daba la oportunidad de hacer la clase desde cualquier lugar, solo contando con dispositivo móvil y conexión a internet” “Favoreció convivencia con familia” “Permitió horarios adaptados a las necesidades de la comisión” “Me permitió más tiempo para actividades de ocio. No gastaba tanto tiempo yendo y viniendo de y a la facultad.” “Genero tiempo en cuento a poder arreglar nuestro tiempo para

organizarnos mejor para poder estudiar todo el material en tan poco tiempo. Ahora no puedo porque me la paso todo el día en la facultad y me cuesta más” “Las clases grabadas y guardadas permitieron mejor aprendizaje”. “La virtualidad es útil en cuanto al tiempo de traslado, pero no es lo mismo en cuanto a la interacción y aprendizaje presencial”. “Las tutorías virtuales han sido de mucha ayuda hacia los pares que por diferentes motivos no hubieran podido concurrir presencialmente”. “Si me encontraba enferma, podía cursar igual” “podía cursar en pijama o levantarme un ratito antes”

“Permitió dedicarles tiempo a actividades que, con la presencialidad nos vemos impedidos de hacer o nos vemos muy limitados por los horarios (por ejemplo: ir al gimnasio, hacer deportes)”

### 6.1.6- FORTALEZAS DE LAS TUTORÍAS VIRTUALES DURANTE LA PANDEMIA.

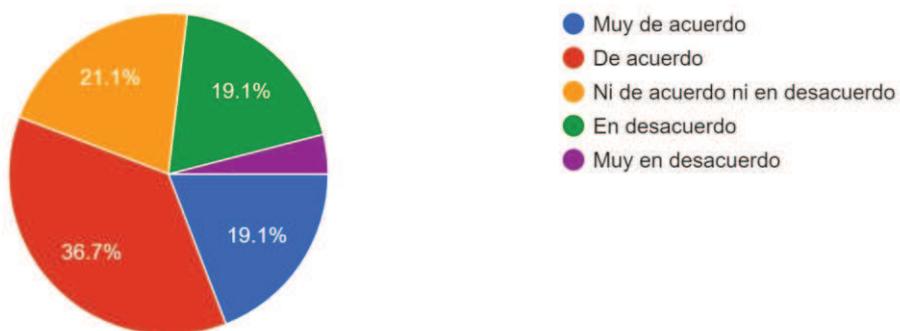
Gráfico N° 22: Asistencia a tutorías como ayuda para la comprensión de UABP.



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 65,3% de los entrevistados estuvo de acuerdo y el 14% en desacuerdo con que la asistencia a tutorías sincrónicas los ayudó a comprender las UABP (unidades de aprendizaje basado en problemas).

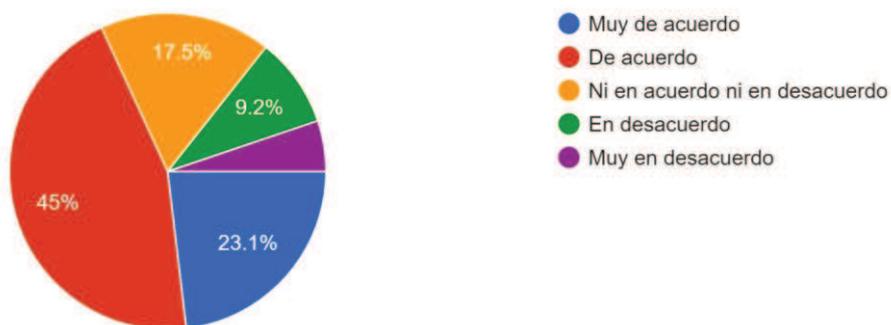
Gráfico N° 23: Tutorías como momento de encuentro con pares



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 55,8% de los entrevistados consideró que las tutorías sincrónicas eran un momento de encuentro con pares. El 21% estuvo en desacuerdo.

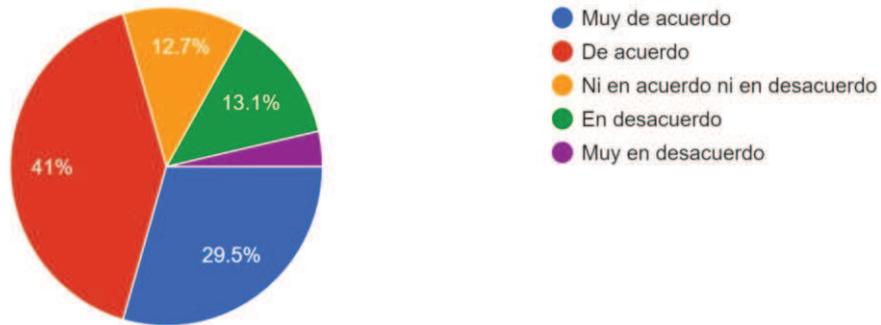
Gráfico N° 24: Tutorías permitieron orientación para el estudio



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 68,1% de los encuestados consideraron como fortaleza a las tutorías virtuales como orientadoras para el estudio por parte el tutor (a través de preguntas, debates, relatos de experiencias personales, entre otros). El 12,4% no lo consideraron una fortaleza.

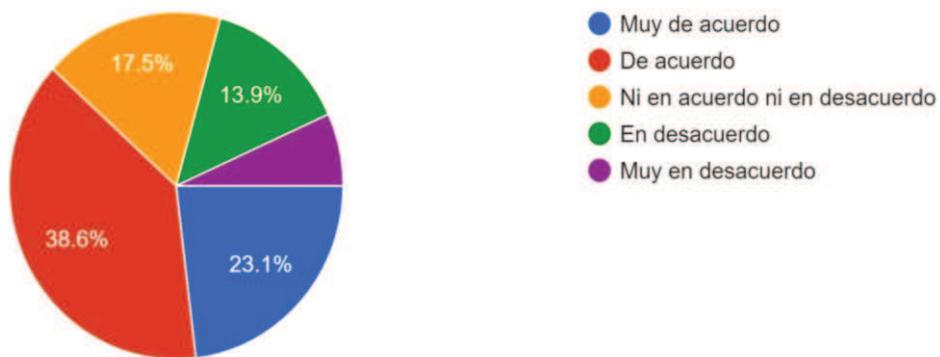
Gráfico N° 25: Aprendizaje colaborativo



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 70,5% estuvo de acuerdo que el aprendizaje fue colaborativo en el espacio tutorial virtual y el 29,5% no lo estuvo.

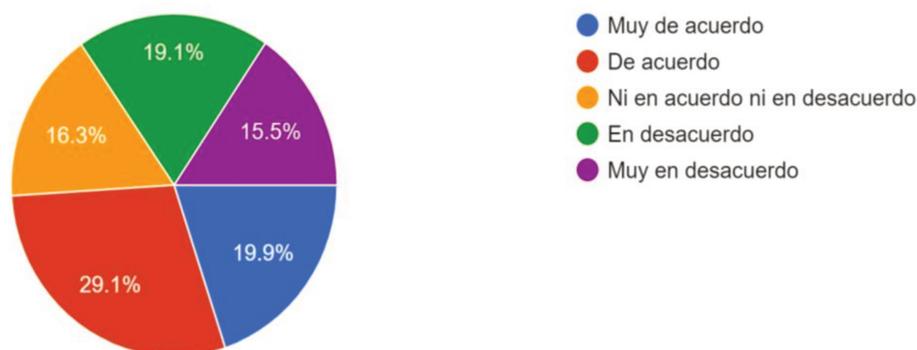
Gráfico N° 26: Motivación para el trabajo y estudio de parte del tutor



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

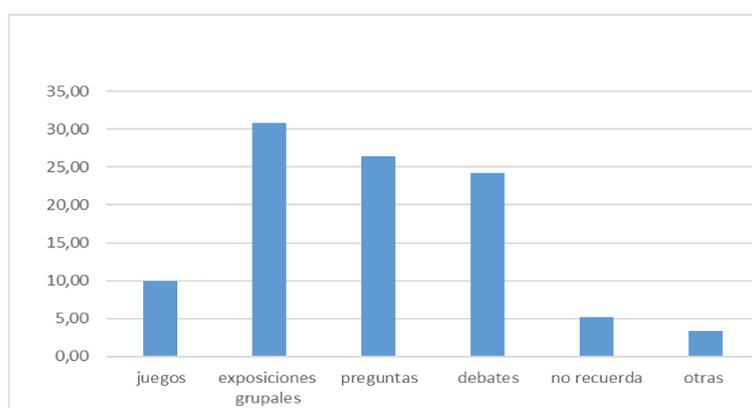
En el 61,7% de los casos el tutor promovió la motivación para el trabajo y estudio. El 20,8% no coincidió.

Gráfico N° 27: Dinamismo en tutorías (juegos, exposiciones, preguntas, entre otras)



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

Gráfico N° 28: Dinámicas utilizadas en tutorías



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 49% de los estudiantes consideraron que las tutorías fueron dinámicas. El 63,3% enunció que se realizaban exposiciones orales, 54,2% preguntas, 49,8%, debates, 20,3% con juegos y el 10, el 8% no recuerda. El 16,3% tuvo una opinión neutra.

A su vez algunos encuestados agregaron “Era más ágil el cursado”, “Generó que se busquen distintas plataformas para poder generar aprendizajes”

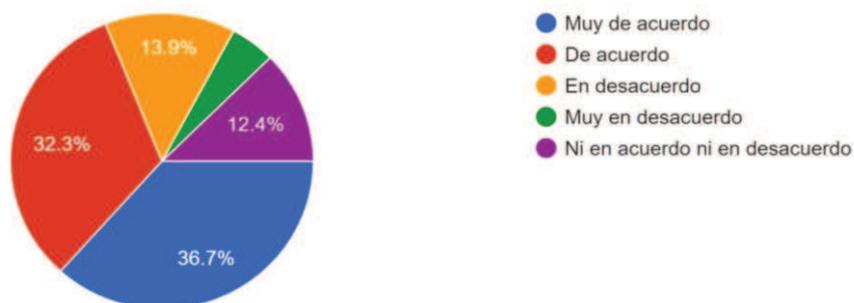
“Las tutorías virtuales permitían tener más tiempo en casa, pero las presenciales y el cursado presencial motiva más al estudiante”.

“Me ayudó a desarrollar mis habilidades en informática ya que variábamos las plataformas por las cuales nos encontrábamos”.

“Poder ver clases otra vez”

### 6.1.7) RETOS O DESAFÍOS DE LAS TUTORÍAS VIRTUALES DURANTE LOS AÑOS DE PANDEMIA.

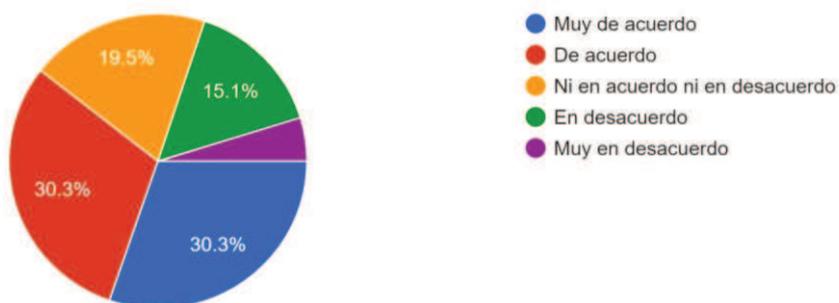
Gráfico N° 29: Incidencia en la motivación para el cursado de tutorías la falta de contacto físico con compañeros y tutor.



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

Para el 69% de los encuestados la falta de contacto físico con los compañeros y el tutor incidieron en la motivación para el cursado en tutorías. El 18,6% estuvo en desacuerdo.

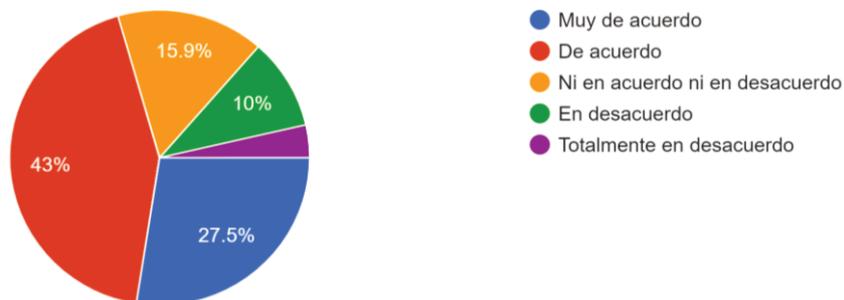
Gráfico N° 30: Falta de cursado en forma presencial generó apatía para el estudio y seguimiento de tutorías..



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

La falta de cursado presencial generó mayor apatía para el estudio y seguimiento de tutorías para el 60,6% de los estudiantes encuestados; el 19,5% tuvo una percepción neutra y el 19,9% estuvo en desacuerdo.

Gráfico N° 31: Fallas en conectividad como impedimento para seguir correctamente las tutorías.



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 70,5% de los participantes manifestó que las fallas en la conectividad impedían seguir correctamente las tutorías y 13,6% no lo consideró así.

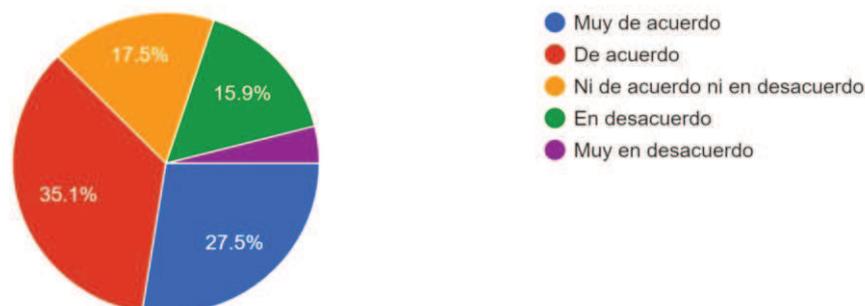
Gráfico N° 32: Dificultad en concentración, seguimiento o preparación de tutorías por no tener espacio silencioso en la casa.



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 48,3% de los estudiantes manifestó como desafío la dificultad en la concentración, seguimiento o preparación de tutorías por no tener espacio silencioso en la casa. El 33,5% de los estudiantes tuvo una respuesta neutra y el 18,2% está en desacuerdo.

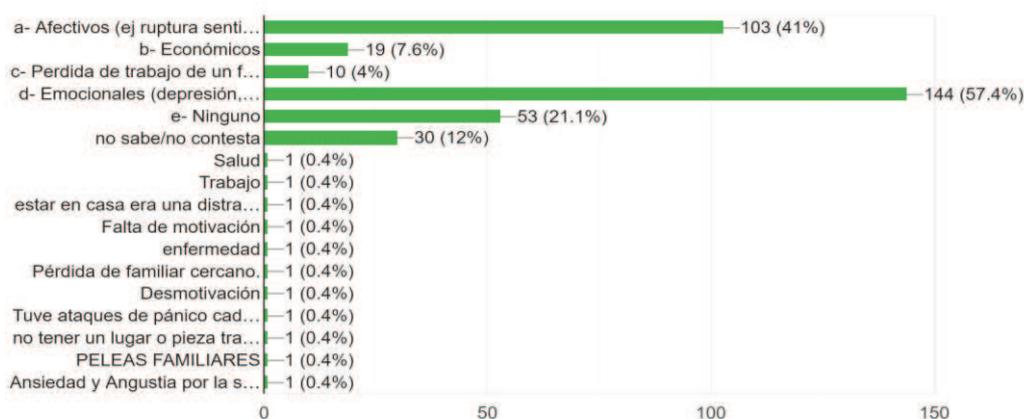
Gráfico N° 33: Motivos de índole personal durante pandemia afectaron su concentración para seguimiento o preparación de tutorías:



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

Para el 62,6% de los encuestados , motivos de índole personal afectaron su desempeño en tutorías ,17,5% tuvo una respuesta **neutra** y el 15,9% estuvo en **desacuerdo**.

Gráfico N°34: Motivos que afectaron su concentración para seguimiento o preparación de tutorías:



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

Las razones personales que los afectaron fueron para un 58.6 % de los estudiantes encuestados de índole emocional (depresión, ansiedad, estrés, desmotivación); 42.2 % afectivas (ruptura sentimental, lejanía con amigos, perdida de un familiar, etc), 11,6% económicas (incluyendo pérdida laboral de algún familiar o él/ella mismo).

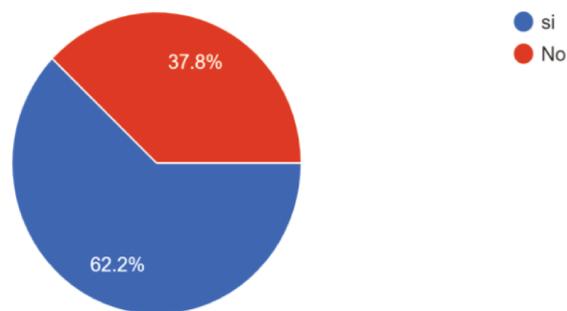
Otros retos o desafíos referidos fueron: “Me resultó difícil la comprensión del área sin tener seminarios o pocos de ellos”. “Se dificulta en el caso de tener hermanos y que todos tengan

clases al mismo tiempo” “Dificultó la interacción entre compañeros de tutoría”- “en mi comisión pocos prendían la cámara, y participábamos unos pocos y eso te tira abajo”

“Si tenía más tiempo para estudiar, pero me motiva mucho más ir a clases presenciales y ver a mis compañeros”

### 6.1.8- SINCRONÍA Y ASINCRONÍA DE ACTIVIDADES EXTRA TUTORIALES QUE LUEGO FUERON APLICADAS EN TUTORÍA.

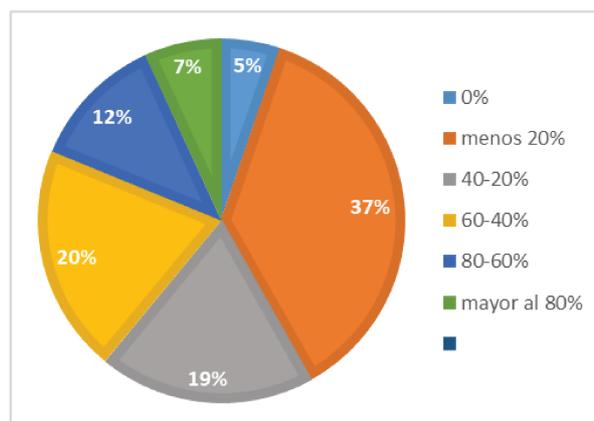
Gráfico N°35: Necesidad de apoyo extratutorial de pares.



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 62,2% respondió que necesitó de apoyo extratutorial de pares. El 37,8% NO.

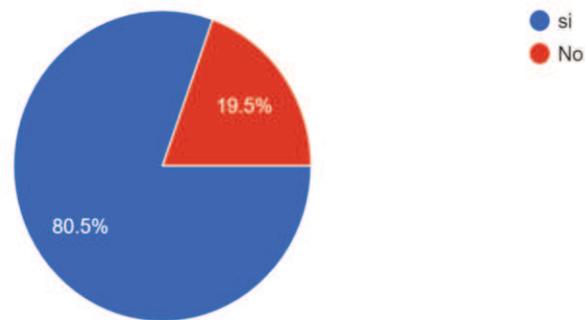
Gráfico N° 36: Grado de necesidad de apoyo extratutorial



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

La necesidad de este apoyo extra tutorial fue menor al 20% en el 37% de los casos y en un 20% de los estudiantes su necesidad fue de un 20-40% y 19% marcaron que la necesidad fue de un 20-40%.

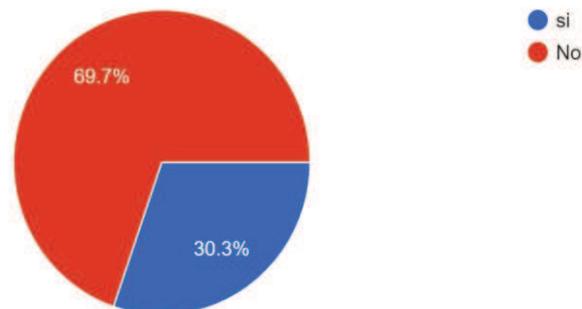
Gráfico N° 37: Utilización de canales tecnológicos para dicho intercambio



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 80,5% de quienes necesitaron apoyo extra tutorial usaron canales tecnológicos para dicho intercambio.

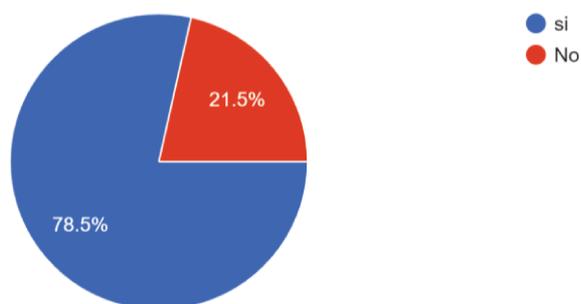
Gráfico N° 38: Necesidad de apoyo extratutorial de becarios de tutoría



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

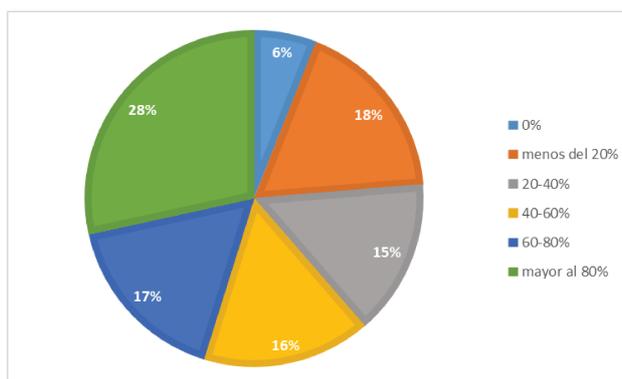
El 70% de los casos los encuestados no necesitaron apoyo de becarios. Cabe aclarar que la labor del becario es “ser un nexo” entre el docente, la facultad y los estudiantes; acompañando a estos últimos en el estudio, guiándolos en ello. El becario es un estudiante avanzado de la carrera que ayuda a estudiantes de primero año percibiendo una pequeña remuneración por su labor.

Gráfico N° 39: Asistencia a clases disciplinares virtuales no obligatorias sincronicas



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

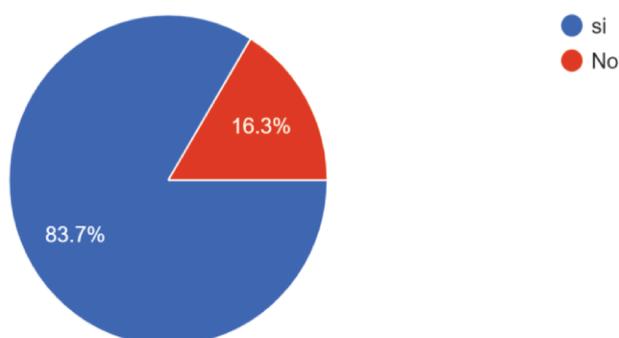
Gráfico N° 40: Grado de asistencia



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

Casi un 80% de los estudiantes asistió a clases virtuales no obligatorias sincrónicas, su asistencia fue mayor al 80% de las veces para el 28,7% de ellos. Para el resto fue de menor utilidad.

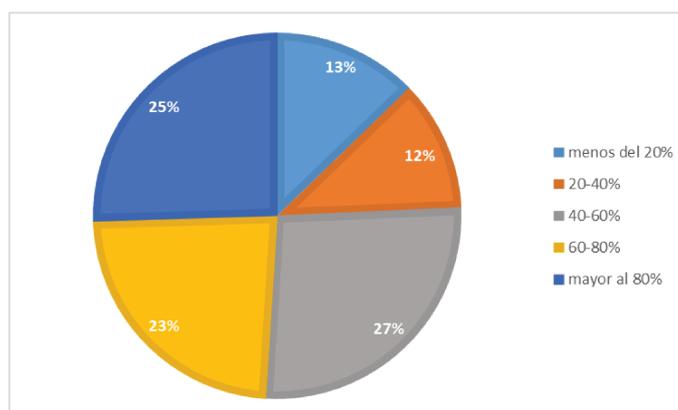
Gráfico N° 41: Asistencia a clases disciplinares virtuales asincrónicas



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 84% de los estudiantes asistió a clases virtuales asincrónicas.

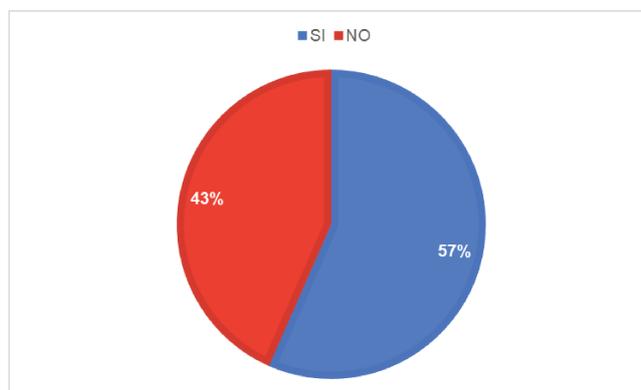
Gráfico N° 42: Porcentaje de ayuda en el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

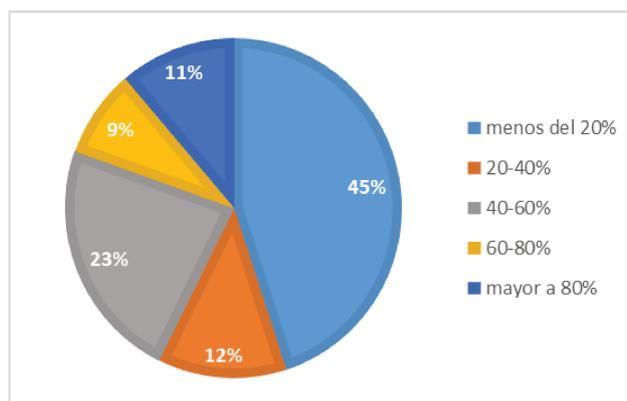
Las clases virtuales no obligatorias sincrónicas, favoreció el aprendizaje en el 27% de los encuestados y el 25% aprovechó este recurso en un porcentaje mayor al 80%,

Gráfico N°43: Participación en clases de consulta virtuales sincrónicas no obligatorias



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

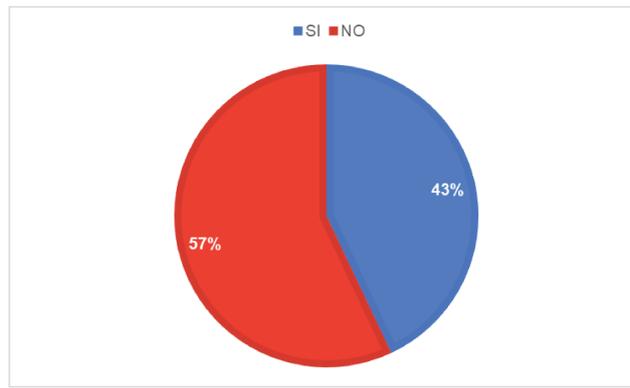
Gráfico N°44: Grado de participación



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

La participación en clases de consulta sincrónicas no obligatorias fue de un 56,6% con menos de un 20% de participación en el 45% de los casos.

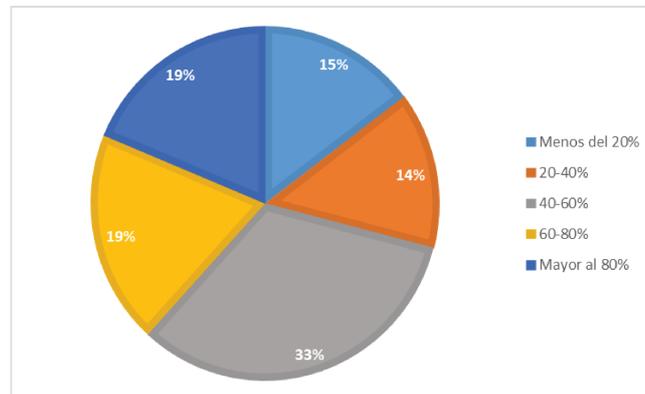
Gráfico N°45: Participación en foros de consulta virtuales asincrónicos



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El 57% de los estudiantes no participó en foros de consulta.

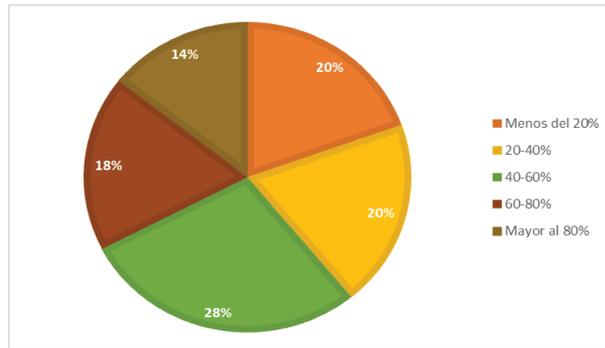
Gráfico N°46: Medida de utilidad de los recursos antes nombrados para el estudio



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

A partir de la observación del gráfico se puede inferir que la utilidad para el estudio de los recursos antes nombrados fue de un 40-60%, que sería una utilidad intermedia.

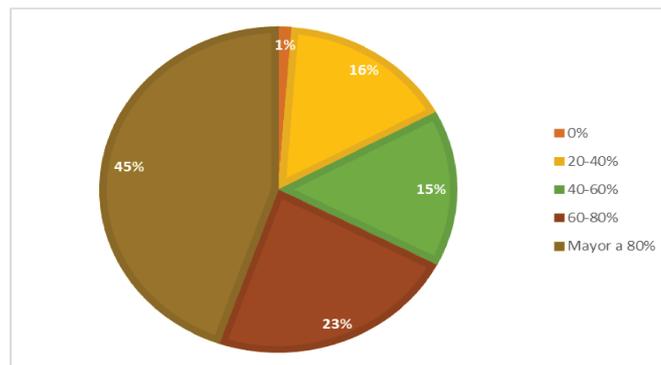
Gráfico N°47: Utilización de recursos sincrónicos y asincrónicos virtuales para espacios tutoriales



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

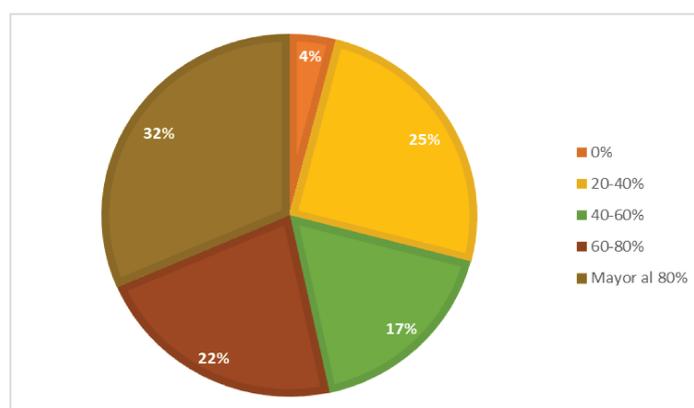
La aplicación de recursos sincrónicos y asincrónicos fue entre el 40-60%. El 32,7% de los encuestados manifestó ser de media utilidad (entre un 40-60%).

Gráfico N°48: Porcentaje de utilización de material físico de lectura



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

Gráfico N°49: Porcentaje de utilización de material digital de lectura



Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

Por último, el 44,6% de los jóvenes utilizaron material físico y el 31,5% el digital por comodidad y preferencia.

## 6.2- ENTREVISTAS A ESTUDIANTES PARA AMPLIAR PERCEPCIONES

*A los fines de ampliar los datos cuantitativos se realizaron entrevistas a estudiantes.*

*Se utilizaron los términos Estudiante (E1, 2, 3...) para conservar el anonimato. Por otra parte, se colocará tutor/a para no generar especulaciones de quienes podrían haber sido sus docentes para quienes conocen a los mismos.*

**E1** (estudiante 1) presenta que su experiencia fue difícil durante el 2021 cuando curso primer año de la carrera de Medicina en UNL, le costaba mantener la atención en tutorías. Sin embargo, le gustó y motivó bastante la modalidad burbuja (semana presencial y otra virtual)

La conexión a internet de **E1** fue buena, además tuvo buena relación con sus compañeros que se acompañaban bastante.

“Las tutorías no eran ordenadas porque si el/la tutor/a se le cortaba internet debía repetir consignas. Sin embargo, las mismas se organizaban previamente por el grupo de whatsapp de la comisión y su tutor/a luego enviaba el link de zoom.”

Así mismo, “me sentía acompañada por su tutor/a, te daban parámetros de estudio de temas y aprendizaje de cierres de situaciones problema. Nos acompañaba en el proceso y comprendió la situación nuestra, así como nosotros la suya (Medico/a)”

Considera como fortalezas de las tutorías virtuales:

- Poder levantarse un rato antes y no destinar tiempo para prepararse para ir a la facultad
- Como las clases y tutorías se grababan eso le permitía tomar mejores apuntes, lo hacia ágil y más tranquilo. Podía organizarse a su manera; aunque también fue una desventaja “procrastine mucho”

Dificultades

- No obtenía respuesta de expertos en el foro.
- Se encontraba en la deriva
- Se cortaba internet al tutor/a.
- En mayo comenzó el cursado y en tres meses tuvo que ver todo crecimiento y desarrollo.

Además, relata que tomo clases particulares de biofísica ya que terminó el secundario con terminalidad Sociales. Y también utilizo clases grabadas de Biofísica por parte de la facultad, Pediatría.

Como consideración final **E1** recurrió en 2024 primer año.

**E2** evalúa que su experiencia no fue muy buena durante 2021 cuando curso primer año de la carrera de Medicina en UNL, “había momentos donde nadie hablaba por el zoom. Estábamos todos como muy perdidos, las clases se dificultaban porque la conexión a internet de los docentes no era muy buena y esto hacía que las clases no fueran buenas o llevaderas”

En cuanto a su conexión en internet “a la mañana era buena pero cuando tenía clases de tarde se cortaba un poco internet”.

En cuanto a la relación con su grupo durante el primer cuatrimestre no conocía a sus compañeros y no hablo con nadie de su grupo tutorial. “En el segundo cuatrimestre que empezamos con las burbujas que nos veíamos y conocimos personalmente ayudo a que la relación con el grupo fuese diferente y mejor.”

En cuanto a la organización tutoría el/la tutor/a pactaba un tema y a la siguiente tutoría se “veía”. “De vez en cuando nos dividía en grupo y nosotros elegíamos como trabajar ese tema, hacer un juego, ...” Considera que las tutorías no eran muy activas, eran estructuradas.

En cuanto a parámetros para los cierres **E2** expone que el/la tutor/a proporcionaba una fecha límite de entrega y que luego el/la tutor/a elegía un estudiante para que exponga su cierre oralmente, “de la nada, sin prepararlo o algo así” y mientras se exponía el/la tutor/a realizaba correcciones “no digas esto, puedes decirlo así, o le preguntaba a los compañeros que agregarían o sacarían de los cierres”. Se trabajaba mucho en la duración de la exposición del cierre, no más de 15 minutos. Eso ayudo a **E2** a la hora de pasar al oral para “no irse por las ramas”

Fortalezas que marca **E2**: “Me cuesta encontrar alguna”, “podría decir haber aguantado, porque me costó un montón, habérmelas arreglado esa fortaleza de mi misma y a los profes que se animaron a dar clases virtuales a pesar de ser todo un mundo nuevo para ello”

Dificultades : “No tener profesores que te expliquen”

“Utilicé muchas clases grabadas tanto sea de la facultad de Santa Fe como la de Rosario, Buenos Aires. También resúmenes para ver cómo y hasta donde focalizar que le sirvieron para exámenes”.

Como consideración final **E2** recurrió en 2024 primer año.

**E3** relata que inicia en 2020 el primer año de la Carrera, “por suerte el ingreso lo pude hacer presencial, pero una semana antes de que iniciara crecimiento y desarrollo se declara la cuarentena”

Destaca que en su experiencia personal las tutorías virtuales no estuvieron muy buenas.

“Generé un vínculo muy lindo con algunos de mis compañeros, era un grupo lindo; pero era un grupo muy poco organizado y muy pero muy poco participativo en las tutorías lo cual dificultaba muchísimo esas instancias de aprendizaje”.

Por otro lado, considera que su tutor/a era muy bueno/a pero no poseía herramientas para preparar tutorías virtuales, sí en lo presencial. “todas las herramientas que tenía para preparar las tutorías presenciales como juegos no las podía aplicar ahora, por ende, las tutorías eran un poco desorganizadas”

“Yo solía participar mucho entonces me las ingeniaba para preparar una pequeña clase sobre tal tema y demás. Pero éramos 2 o 3 los que participábamos siempre y se hacía tedioso porque teníamos que llevar adelante las tutorías nosotros” Además no tenía un pasante o becario que

sea un “poco más par” para que les explique, oriente y los pueda ayudar un poco más en profundidad de lo que ayudaba el/la tutor/a. (Cabe aclarar que en 2020 los becarios no fueron solicitados)

Sin embargo, **E3** destaca que tuvo buena conexión a internet, computadora propia, espacio privado y silencioso para poder conectarse. Por su parte, recuerda que zoom no funcionaba bien en su computadora.

El tutor/a se empeñó en buscar una plataforma que les funcionara a todos y se quedaron con Messenger de Facebook.

El grupo se ayudaba mucho con apuntes, explicaciones y aún hoy mantiene relaciones.

Con respecto al “problema” acerca de las actividades que realizaban en tutoría es que no tenían estructura, actividades puntuales, consignas para llevar a cabo que a su modo de ver hoy “es fundamental en primer año para poder llevar a cabo las tutorías” “Modelo que pueda generar estructura. Relata que su tutor/a llevaba una modalidad de división de temas y a cada uno debía estudiar ese tema; pero en su visión esto tenía limitante como, por ejemplo: que hacer, cuanto tiempo hablar sobre este tema, que es lo importante, como estudiarlo para demostrar a mi tutor/a que lo estudie y lo sé, y a la vez no aburrir a mis compañeros y que la presentación que doy les sirva”. “Esto fue muy complejo de entender”, E3 considera que no todos sus compañeros lo lograron.

Para lograr los objetivos que le daba su tutor/a **E3** utilizó modelos 3D de anatomía, sitios de histología con preparados, power point, o resúmenes que proyectó durante tutoría y fue hablando. “Pero se hacían tediosas las tutorías”. Además, “en tutorías presentábamos cierres y escuchábamos 6 o 7 veces el mismo caso problema con cierres similares donde el tutor/a daba devoluciones, creo hubiera estado bueno tener problemas distintos para cada uno como para escuchar otros puntos de vista en otras situaciones y abrir un poco más el paraguas de resolución de casos. Ehh, teníamos una fecha para enviarle el cierre. Nos corregía más la oralidad que el contenido del cierre en clase, pero por whatsapp nos mandaba correcciones de contenido”. Su tutor/a le brindaba parámetros a mejorar, para reforzar.

En cuanto a la utilización de recursos sincrónicos y asincrónicos el año 2020 fue “un poco complicado” porque considera estaban “todos aprendiendo a utilizar” las distintas herramientas

para generar clase, dejarlas grabadas, y subirlas al entorno virtual, la mayoría de las disciplinas “subían pocas clases o material” si subían power point o bibliografía.

En lo personal **E3** utilizó material de anatomía (recursos asincrónicos). “Mi problema era que se subían audios y mi computadora no podía reproducirlo por tener una versión anterior de diversos programas, entonces no los pude aprovechar al 100%, de hecho nunca los escuche”. Por ese motivo **E3** buscaba clases grabadas de la Universidad de Rosario o de la UBA.

Las que le sirvieron fueron las clases grabadas de fisiología de UNL , “que están muy buenas” y el aula virtual de histología. Las usó hasta 3er año y cuando ha hecho pasantías para dictar clases. Fuera de esas no recuerda hacer uso de otro recurso virtual.

Finalmente reflexiona que a pesar de haber sido un año complicado en el cursado no dejó de tener “sus cosas lindas” que dejó un montón de herramientas muy importantes como son las clases virtuales que “están buenísimas”, poder grabar clases y subirlas al entorno que son herramientas muy buenas. Finaliza expresando que fue una experiencia que les sirvió a los universitarios y a la facultad en sí misma para poder ampliar conocimientos, herramientas y recursos para poder hacer hoy en día el estudio más sencillo o quizás la palabra no sea sencillo sino más acompañado.

“También a los que cursamos en aquel entonces la experiencia sirvió, todas las tutorías tuvieron que reinventarse y eso dio muchas herramientas para poder hoy en día ejercer la docencia como pasantes como una vez recibidos con muchas más ideas o propuestas de las que había previo a la pandemia.”

**E4** relata y responde acerca de su experiencia en 2020

¿Cómo fue tu experiencia en tutoría de primer año durante la pandemia?

“Creo que fue agradable. Si algo tengo para resaltar fue que el método de cómo afrontar, encarar, afrontar, etc un caso problema lo pude aprender en buena parte gracias a mi tutor/a y su retroalimentación porque tenía que ajustar algunos pequeños detalles. Y lo significativo es que esta manera de entenderlos, leerlos y resolverlos me duró para el resto de la carrera (Si, lo aprendí acá y después tuve que ajustar un par de cosas cuando uno afronta casos problemas con patologías, pero la base fue siempre la misma. Super útil). Lo más perjudicial de ese año, es que quizás al no estar tan preparada la carrera debido a los tiempos, se vió mermada la

enseñanza para con las clases de especialistas, algo que flaqueó mucho a mi parecer. De todas maneras, mi opinión personal es que para lo que fué la pandemia, el año "menos peor" que te podía tocar ese 2020 era 1er año justamente, porque no te ibas a ver tan perjudicado con tu enseñanza (un caso muuuuy diferente de años como 3ro o 5to, que no presenciales pierden muchísima riqueza)”

¿Fue buena tu conexión a internet?

“Si, siempre fue buena”

¿Como te sentías con el grupo?

“Bien, conforme, creo que siempre los grupos de 1er año son un poco caóticos por comentarios de compañeros que están más avanzados en la carrera, pero en mi caso fue bueno”.

¿Qué actividades hacían?

“Evacuar dudas de temas, iniciar y hacer un buen abordaje de la UABP y el caso problema o cómo lo encararíamos, desarrollo de temas importantes de la unidad, aunque casi siempre llegábamos a ver todos los temas, incluso los que no fuesen de tanta jerarquía. Ahhh y también hacíamos kahoot que en segundo también los hicimos en cátedras, estaban buenos para cambiar un poco”

¿Cómo organizaba el tutor/a la tutoría?

En general siempre empezábamos con la apertura de UABP, destacar las palabras claves del caso problema, organizábamos los temas de las asignaturas que íbamos a estar desarrollando de manera oral (individual o grupal, a veces de una y a veces de otra manera) en las próximas tutorías

¿Para los cierres te daba parámetros a seguir y correcciones?

“SI jaja, sobre todo en las primeras UABP (unidad de aprendizaje basado en problemas), que fue absolutamente clave para que me siga sirviendo por varios años después. Muy significativo”

¿Fortalezas que hayas observado? ¿ Dificultades?

“Visto en retrospectiva, me toco uno/a de las mejores tutores/as que a un estudiante de medicina le puede tocar para su primer año en la carrera. Ésto es así por muchos motivos:

\* Exigencia para cumplir con todos los contenidos que se debían abordar en una unidad, algo súper importante (esto habla de la calidad del tutor también, porque le importaba que nosotros hagamos un gran esfuerzo y ganemos disciplina)

\* Una excelente capacidad para enseñar el abordaje y resolución de casos problema con sus alumnos. A la evidencia empírica me remito, porque nunca se me criticó en el resto de años de mi enseñanza la manera en que yo lo hacía (estos casos eran visto por muchos otros tutores que yo tuve, y muchos otros profesores con los que rendía), y de hecho siempre fue un punto clave a favor para todas mis defensas orales en mis exámenes finales.

\* Si bien uno puede mirar para atrás y pensar que alguien no médico/a no puede ser de ayuda para un estudiante de esta carrera (ya que mi tutor/a no era medico/a), nada más alejado, porque sentó bases muy importantes para entender cuáles eran las directrices de este plan de estudio en cuanto a manera de gestionar el estudio, ver los temas, armar mapas conceptuales, etc. Además de que tenía muy buen conocimiento en áreas como química, salud mental, salud pública (estas 2 últimas, si se aprenden bien en cyd y nut te sirven para el resto de la carrera), histología, fisio, etc. El único detalle es un conocimiento de la anatomía no tan detallado, pero es algo que se resuelve con los especialistas, el rol del/ la tutor/a que tuve para mí fue excelso”.

¿Utilizaste recursos sincrónicos o asincrónicos no obligatorios? ¿Te sirvió?

“Mucho youtube y clases tanto sea de UNL como de otros profesores y de otras cátedras o facultades (UNR, UBA, etc). Muy util, y es algo que repetí el resto de la carrera. De mi primer año en particular creo que ninguno más”

**E5** relata su experiencia en 2020

¿Cómo fue tu experiencia en tutoría de primer año durante la pandemia?

“Rara, porque fue una experiencia nunca antes había tenido una experiencia así, pero me gustó fue una forma muy buena de conectarnos de diferentes lugares”

¿Fue buena tu conexión a internet?

“A veces sí, generalmente si sacaba la cámara era mejor porque sino se cortaba generalmente”

¿Cómo te sentías con el grupo?

“Sentía que había mucha competencia, si bien sabían un montón mis compañeros creo que querían saber más que el otro.”

¿Qué actividades hacían?

“Presentábamos un tema en particular y lo explicábamos a los otros. También hacíamos juegos”

¿Cómo organizaba el tutor/a la tutoría?

“Elegimos un tema lo explicábamos entre todos, también presentábamos los cierres”.

¿Para los cierres te daba parámetros a seguir y correcciones?

“Si sí, y a la hora del final, me habían dicho que tuve muy buen cierre y que podía integrar bien las áreas”

¿Fortalezas que hayas observado? ¿Dificultades?

“Fortalezas el estar conectados de diferentes lugares

Debilidades el tal vez no poder formar un vínculo tan cercano porque no nos conocíamos, otra la conexión débil de Internet algunas veces”

¿Utilizaste recursos sincrónicos o asincrónicos no obligatorios? ¿Te sirvió?

“Si las guías de estudio de diferentes cátedras, en su momento si me sirvió mucho hasta que aprendí a estudiar”

¿Algo más que me quieras contar?

“Actualmente no estoy cursando medicina, pero si fue una linda experiencia”

**E6** curso en 2020 y actualmente está realizando sus PFO (PRACTICAS FINALES OBLIGATORIAS)

¿Cómo fue tu experiencia en el cursado de tutorías durante la pandemia? ¿Qué dinámica se utilizaba?

“Cuando comenzó la pandemia yo empezaba mi primer año de Medicina y mi experiencia fue un poco podría decirse decepcionante; dado que el contexto era complejo por la pandemia y que todos pensábamos que íbamos a volver pronto pero por otro lado había mucha desorganización por este motivo ehh, y la dinámica que solía tener el/ la tutor/a mm no era mucho de mi agrado y se sentía que no me servía mucho, lo que hacíamos básicamente era me acuerdo conectarnos a la mañana temprano con mis compañeros y prácticamente las dos horas de tutoría se la pasaba hablando el/la tutor/a de diferentes temas y ehh lo que era sobre los cuadros de cierre y nosotros acotábamos ehh si lo queríamos o si el/la tutor/a nos preguntaba algo o cuando había que hacer la presentación del cuadro de cierre que me acuerdo que creo que presentaba uno en una tutoría. Así que la verdad que fue un poco tedioso y si bien nos enseñó cómo construir ese cuadro de cierre lo que son las dinámicas de las tutorías que generalmente se suelen realizar hablando sobre diferentes temas y enlozando y engancho no lo solíamos emm tener o llevar a cabo en esa tutoría solamente cuando se hacia la presentación de los cuadros de cierre; así que un poco la verdad fue un poco engorrosa porque solamente me sentaba a escuchar a el/la tutor/a y mucho sinceramente no aprendía y em también era muy complejo el contexto, un nuevo año, de comenzar la facultad y venir de un secundario la verdad verdaderamente fue una experiencia en ese momento un poquito aterradora y bueno hablo por mí pero también por mis compañeros que uno en ese momento no sabía dónde estaba parado, no sabía cómo tenía que hacer, como tenía que estudiar y bueno no sé la tutoría en cierto punto desde mi perspectiva no ayudaba mucho en ese proceso de adquirir nuevos conocimientos”.

¿Cómo fue tu conexión a internet?

“En cuanto a lo que fue la conexión a internet la verdad nunca tuve problemas, siempre tuve una buena conexión por suerte así que no tenía ningún inconveniente para acceder a lo que eran las tutorías en ese momento o clases posteriores”

¿Y tu relación con tus compañeros?

“Mi grupo de compañeros la verdad es que nunca los conocí siendo sincera salvo una de ellas que hoy en día es una de mis amigas, pero emm había un buen compañerismo por lo menos por lo que se podía notar dentro del grupo de whatsapp nos ayudábamos entre nosotros así que en ese sentido súper bien y súper cómoda obviamente”

¿Fortalezas que hayas observado? ¿Dificultades?

“Siento que algunas de las fortalezas por lo menos en lo que fue el espacio tutorial fue que el/la tutor/a estaba súper predispuesto/a; hacia lo que eran los cuadros de cierres, a como armarlos, a muchas veces como poder enganchar algunos conceptos, me acuerdo que en su momento nosotros teníamos que mandarle los cuadros de cierre y él/ella nos corregía, nos daba devoluciones, e incluso cada tanto no frecuentemente pero habrá sido una o dos veces tal vez por área o por año no me acuerdo bien sinceramente habremos presentado un cuadro de cierre oralmente con una devolución de él/ella obviamente. Siento que en ese punto él/ella tenía la predisposición e incluso me acuerdo que en un cierto punto nos dijo que él/ella quería que nosotros brilláramos con los cuadros de cierre por eso es que él/ella hacia tanto hincapié en eso, pero bueno por ahí siento que una de las dificultades es que solamente nos abocábamos a lo que era el cuadro de cierre y tal vez si nosotros no teníamos estudiados ciertos contenidos porque a veces tampoco teníamos clases por todo este contexto de la pandemia y organización porque se pensaba que íbamos a volver pronto em nos abocábamos solamente a eso y no veíamos conceptos o temas o no los poníamos en debate entonces nada siento yo que en un punto la tutoría era como bastante cerrada pero tampoco nosotros estudiantes nos permitimos como plantear esto como buscarle una vuelta de tuerca digamos; todo esto sumado a que teníamos pocas clases que era complejo y que uno no sabía cómo por donde guiarse, donde estudiar, bah si tenía, pero como que a lo largo de los años uno va adquiriendo técnicas diversas de estudio y diferentes métodos así que nada al ser un primer año la verdad es que fue bastante complejo dado el inicio de la carrera pero sumado al contexto de pandemia fue mucho más complicado. Siento que si no hubiésemos empezado en pandemia y hubiésemos cursado presencial hubiese sido otra la historia con distinto o igual final pero bueno, yo siento que no tuvimos esa experiencia completa y ese acompañamiento por parte de la facultad y de los docentes que si lo hubiéramos podido tener presencialmente.”

“A partir de lo que fue el segundo cuatrimestre ahí fue donde la facultad sí o por parte de los docentes empezaron a subir clases, a dar más clases virtualmente, y se dio todo el acompañamiento que no tuvimos en el primer cuatrimestre, los docentes se empeñaron en que nosotros podamos tenerlo, yo entiendo que era una situación súper compleja pero bueno, si, siento que estábamos en un punto como bastante desprotegidos antes a primera mitad del año, siento que fue una mitad bastante compleja y un inicio bastante complejo a lo que es la carrera, em pero bueno, no había mucho material por parte de ellos durante esa primera mitad, si lo hubo en la segunda mitad y poco a poco después al año siguiente se fue volviendo; así que simplemente los recursos que fui utilizando los iba sacando de libros que tenía, que fui

comprando en su momento o de videos de youtube pero bueno era básicamente arreglármelas sola en cierto punto porque no había mucho material que me pueda o nos pueda ayudar al menos en esa primera mitad”

¿Tenes algo más que agregar?

“y bueno vuelvo a recalcar em, en sí era, nosotros escuchando a el/ la tutor/a y de vez en cuando o en algunas tutorías pactadas alguna presentación de cuadros de cierre por parte nuestra, no mucho más que eso y obviamente teníamos em como de tareas hacer los cuadros de cierre para entregárselos y que se nos diera una devolución que a veces no llegaba, pero bueno, simplemente eso”

## ▪ ESTUDIO CUALITATIVO

### 6.3- Resultados de las entrevistas

#### 6.3.1. Edad y procedencia de los docentes

Tabla N°1: Tutoras según edad.

<b>Edad</b>	<b>Cantidad (n)</b>
32	1
38	1
46	1
48	1
49	1
50	1
52	1
53	1
66	1
Total general	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

Las edades de las tutoras varían desde 32 hasta 66 años.

Tabla N°2: Tutores/as según procedencia.

<b>Procedencia</b>	<b>Cantidad (n)</b>
Paraná	1
Rincón	1
San Carlos	1
Santa Fe	5
Santo Tomé	1
Total general	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

Las procedencias de las tutoras incluyen Paraná, Rincón, San Carlos, Santa Fe y Santo Tomé. La mayoría (5) residentes de Santa Fe. Las mismas se encuentran casadas o en pareja.

### 6.3.2. Tutoría: años, grupos tutoriales y asistencia.

Tabla N°3: Tutores según años de tutoría.

<b>Años de tutoría</b>	<b>Cantidad</b>
5	1
6	3
9	1
11	1
12	1
18	2
Total general	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

Los años de trayectoria de tutoría van desde 5 hasta 18 años (comienzo de la carrera en UNL).

Tabla N°4: Tutores/as según grupos tutoriales.

<b>Grupos tutoriales</b>	<b>Cantidad</b>
1	4
2	5
Total general	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

La mayoría de las docentes (5 docentes) en la muestra tienen dos grupos tutoriales.

Tabla N°5: Tutores/as según asistencia.

<b>Asistencia</b>	<b>Cantidad</b>
Muy buena	2
Buena	6
Regular	1
Total general	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

Seis (6) tutoras muestran que la mayoría de las alumnos/as tienen una asistencia calificada como "Buena". Hay 2 docentes que califican la asistencia de los alumnos como "Muy buena"

### 6.3.3- Accesibilidad, conexión

Tabla N°6: Tutores/as según acceso a Internet.

<b>Acceso a Internet</b>	<b>Cantidad</b>
Red cable a domicilio	1
WIFI domicilio	6
WIFI Domicilio_Datos móviles	2
Total general	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

La mayoría de las tutoras utilizan WIFI domicilio (n:6) como su principal medio de acceso a Internet, seguido por WIFI Domicilio\_Datos móviles (n:2), mientras que una minoría utiliza Red cable a domicilio.

Tabla N°7: Tutores/as según calidad de conexión.

<b>Calidad de conexión</b>	<b>Cantidad</b>
Muy buena	1
Buena, en ocasiones no	5
Regular	1
Muy mala	2
Total general	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

La mayoría de las tutoras (n:5) experimentan una calidad de conexión que es "Buena, en ocasiones". Hay 2 tutores/as que experimentan una calidad de conexión calificada como "Muy mala". Una docente reporta una calidad de conexión "Muy buena" y otra reporta una calidad de conexión "Regular"

Tu8 “Sí, imposibilidad de sostener por ejemplo conversaciones, cortes inicialmente permanentes, luego con el tiempo mejoro el servicio de internet”.

Tu5 (entrevistada nro 5) contrato dos servicios ya que toda la familia necesitaba conectarse a la misma hora.

Tu3 y Tu7 determinaron que su servicio fue muy malo con bastantes dificultades

Tu3” En mi casa el servicio que fue siempre muy malo. Había muchos cortes, no soportaba la cantidad de información. Muchas veces se complicaba mucho el zoom, demandaba más datos. Empezamos a hacerlo por meet, que por ahí era más fácil, que la conexión fuera más estable, pero igual por momentos se cortaba. En general lo hacía en mi casa, accedía a las clases desde mi casa...”

Tu1y Tu4 recurrieron a datos móviles en varias ocasiones.

Tu4 “tuve acceso a Internet, utilicé muchas veces datos móviles porque el wifi si bien es pago en el barrio no era bueno porque yo la pandemia la hice en el barrio en la ciudad de Sauce Viejo en el campo y la conexión no es muy buena, así que tenía wifi y tenía datos muchas veces usaba datos porque me permitía conectarme mejor. En mi casa lo hacía y no me trajo mayores inconvenientes en el sentido de lo que sería el acceso a Internet”

#### 6.3.4 Recursos tecnológicos y pedagógicos

En cuanto a la pregunta

- ¿Además de zoom/meet, etc utilizó otro recurso tecnológico en sus tutorías? ¿cual?  
¿Cómo fue su experiencia?

Tabla N°8: Tutoras según recurso tecnológico utilizado para dictado .

<b>Recurso tecnológico</b>	<b>Cantidad</b>
Zoom	5
Meet	5
Whatsapp	2
Youtube	2
Otros	1
Total general	15

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

La distribución muestra una división relativamente equitativa entre Zoom y Meet como las principales plataformas utilizadas por los tutores/as, seguidas por Whatsapp y Youtube, con una pequeña proporción utilizando otros recursos tecnológicos no especificados.

Esto se debe a la libertad de uso de plataformas y herramientas para el dictado de las tutorías sin lineamientos institucionales para ello. Si se brindaron lineamientos en cuanto parámetros de evaluación formativa y su correspondiente planilla en 2021, que año a año el equipo de asesoría pedagógica junto a secretaria académica mejora y revisan. También sobre el cronograma académico, preguntas guía a los estudiantes, fechas de entrega de evaluaciones formativas del grupo tutorial

- En base a la pregunta ¿Cómo considera que es su manejo con “la informática” ?;

Tabla N°9: Tutoras según manejo de Internet.

<b>Manejo de internet</b>	<b>Cantidad</b>
Muy bueno	2
Bueno	5
Básico	2
Total general	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

La competencia general del grupo de tutoras (n:7) en cuanto al manejo del internet es bueno, teniendo al menos un buen conocimiento del uso del internet. Los docentes con manejo básico tenían la necesidad de apoyo adicional o capacitación para mejorar las habilidades y llevarlos a un nivel de competencia superior.

### 6.3.5. Herramientas sincrónicas y asincrónicas

Tabla N°10: Uso de herramienta sincrónica según tutoras.

<b>Herramienta sincrónica</b>	<b>Cantidad</b>
Compartir pantalla/pizarra virtual	1
Desarrollo de temas	1
Gamificación y prácticas cierres relacionando	1
Pizarras, videos, PP y trabajo en pequeños grupos	1
Reuniones y presentaciones en PP	1
Tutoría	1
Zoom	2
Zoom/Meet	1
Total general	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

Las herramientas sincrónicas utilizadas por las tutoras son variadas, lo que indica que no hay una única herramienta dominante, aunque Zoom se destaca ligeramente. Esto sugiere una diversidad de enfoques y preferencias entre los usuarios para la interacción sincrónica. Asimismo, la diversidad en el uso de herramientas sincrónicas alude que los usuarios están experimentando con diferentes métodos para encontrar lo que mejor se adapta a sus necesidades.

Tu1 y Tu9 utilizaron videos; Tu2 Y Tu3 whatsapp.

Como estrategia tecnológica la tutora 1 uso zoom, meet, pizarron virtual, videos de youtube, power point. la experiencia con esos recursos fue buena; lo que trato es de estimular el trabajo que se hacía en tutoría de manera virtual. su manejo de la informática según ella percibe es bueno, además cualquier información que uno desconozca se puede buscar en un tutorial en internet o en algún buscador.

Tu 2 explico “para las tutorías virtuales utilicé el google meet. también nos comunicábamos por whatsapp, es decir, hacíamos video, conferencias, reuniones sincrónicas, no hubo problema para el desarrollo de las clases para compartir pantalla, ya sea para pasar una imagen impresa o alguna página de la red y la experiencia fue buena”

Tu 8 expreso “Si, hice un curso de plataformas vituales, usaba socrative, canva, mindmint, etc”.

La Tu 3 respondió “Si utilice otro recurso tecnológico, sí. También siempre el whatsapp fue un recurso importante tanto para enviar material como para el contacto con los alumnos que no se sintieran desorientados porque por ahí sucedían cosas cuando ellos entraban en los acreditables, no podían entrar, había... Bueno, siempre había inconvenientes con la parte online y bueno, era una manera que ellos se sintieron acompañados también”.

La Tu9 manifestó “Sí, Armado de videos, material en entorno virtual y uso del entorno con sus diferentes funciones y posibilidades de uso”.

Tabla N° 11: Tutores/as según herramienta asincrónica.

Herramienta asincrónica	Cantidad
Videos caseros realizados por los alumnos en su hogar, encuestas, crear cuadros sinópticos colaborativos, etc	1

Intercambio de material	1
Email	2
Videos	1
No contesta	4
<b>Total general</b>	<b>9</b>

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

Si bien, el email es la herramienta asincrónica más popular entre las tutoras, hay una diversidad de otras herramientas utilizadas.

La Tu7 utilizó la presentación de ejercicios y trabajos entregados por mail, whatsapp en los espacios intertutoriales. “El objetivo se entendía para que el alumno permanezca “en órbita” de estudio y le ayude a relacionar los contenidos con el trabajo tutorial en la resolución de problemas”

La Tu8 “Utilice videos caseros realizados por los alumnos en su hogar, encuestas, crear cuadros sinópticos colaborativos, etc”

La Tu9 respondió videos y la Tu5 ninguno.

La Tu 2 “además, conté con la participación de un capacitando en la actividad de formación extracurricular (pasante), es decir, un estudiante de tercero o cuarto año de la carrera que participaba en una clase tutorial y les planteaba desafío a los estudiantes y además los apoyaba a través del grupo de whatsapp que había formado”.

### 6.3.7. Organización de tutorías basado en exámenes y seminarios

Tabla N°12: Tutores/as según organización de temas acreditables.

<b>Organización temas acreditables</b>	<b>Cantidad</b>
Basaba en Cronograma UABP	1
Algunas veces	2
Si	6
<b>Total general</b>	<b>9</b>

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

La mayoría de los tutores/as (n:6) organizaba los temas a desarrollar en tutorías basado en fechas y asignaturas de acreditables a fin de acompañar a los estudiantes en dichas instancias.

Tabla N°13: Tutores/as según observación de clases asincrónicas.

<b>Observación clases asincrónicas</b>	<b>Cantidad</b>
Si	4
No	3
No recuerda	2
Total general	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

Las clases asincrónicas fueron observadas por 4 tutoras, el resto no lo ha hecho o no lo recuerda. Esta no observación puede deberse a factores tales como carga laboral, maternidad, entre otros.

Tabla N°14: Tutores/as según observación de clases sincrónicas.

<b>Observación clases sincrónicas</b>	<b>Cantidad</b>
Si	2
No	7
Total general	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

La mayoría de las tutoras entrevistadas no asisten a clases sincrónicas virtuales. Solo 2 de las 9 encuestadas han asistido a ellas .

### 6.3.7. Características de las tutorías

Tabla N°15: Percepción de Tutores/as según participación y estudio de grupo tutorial.

<b>Participación y estudio</b>	<b>Cantidad</b>
Muy bueno	1
Buena	2
Compleja, no todos prendían cámara	1
Variable	4
Total general	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

La mayor parte de las respuestas de las tutoras (n:4) califican la participación y estudio como "variable", lo que sugiere que la calidad de la experiencia en tutorías fluctúa significativamente. Esta variabilidad podría depender de factores como el contenido de la clase, la dinámica del grupo, la tecnología utilizada, o incluso el estado de ánimo de los/as alumnos/as.

Tabla N° 16: Tutores/as según características de la evaluación.

<b>Características de la evaluación</b>	<b>Cantidad</b>
Exposición de temas y cierres	1
Lluvia de ideas, cierres	1
Organización, explicación de contenidos, responsabilidad y cierres orales	1
Participación	1
Participación, compromiso, capacidad de escucha y reflexión, entrega de lo pautado	1
Participación y realización de cierres	1
Participación, integración, exposición de temas	1
Planilla de evaluación (participación, compromiso, resolución cierres, etc.)	1
Presencia, participación y compromiso	1
Total general	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

Cada una de las características de la evaluación fue mencionada por una persona, lo que indica que no hay un único criterio predominante; lo que sugiere que se valora una combinación de diferentes aspectos.

Tu1 expuso “para la evaluación utilizaba los criterios de las planillas ya estipulados por la coordinación, al igual que en la presencialidad acerca de la resolución de los casos problema, integración, confrontación, si relaciona, participación en clase, responsabilidad e iniciativa”.

Tu2 “yo no puedo decir que los evaluaba directamente a los estudiantes, solo tenían que cumplir con la exposición del tema que se les había asignado, y luego elaborar una conclusión sobre el caso problema de la UABP para el final de la tutoría.

Demás, ellos tenían que subir obligatoriamente al entorno virtual el cierre de cada UABP y esas actividades yo la corregía y les hacía la devolución.

Luego alternamos las correcciones con el capacitando y el becario del gabinete pedagógico para que cada uno les transfiriera al estudiante. Su apreciación sobre el tema, es decir, me preocupaba que todos participaran, que todos hablaran”.

Tu3 exployó “ Bueno, en cuanto a la evaluación de los alumnos, en general como siempre uno toma la participación en clase y ver la profundidad que ellos van desarrollando sus conceptos, cómo pueden integrar y relacionar temas, pero como había muchos que se dificultaba hacerlos hablar (es decir, no participaban), en determinado momento tomé la decisión de hacerles preparar un tema en equipo... Por ahí como el tema de la virtualidad nos daba la oportunidad

del recurso más a mano de tener la computadora ahí debajo del zoom, entonces por ahí compartía imágenes, o compartía situaciones, o por ahí colocar algún vídeo como disparador, que era mucho más sencillo que en una clase donde uno está en una tutoría, donde uno está en un salón donde no tiene ninguna de estas herramientas, por ahí eso facilitaba a veces la lluvia de ideas, el utilizar, yo utilizaba por ahí viñetas o imágenes de situaciones a ver qué les disparaba a ellos”.

Tu5 dijo “Participación activa en las tutorías”

Tu6 “Para evaluarlos tuve en cuenta la participación en tutorías virtuales, la realización de los cierres en forma oral al finalizar cada UABP, utilización de vocabulario específico, cumplimiento en el envío del cierre por correo electrónico, asistencia a tutoría (considerando que si no podían unirse envíen mensaje o aviso justificando su inasistencia, lo que considero importante para que los alumnos incorporen hábitos responsables)”.

Tu7 especificó “La evaluación en principio se basó en la responsabilidad y el cumplimiento de las consignas dadas (ya que parecían un tanto “perezosos”), luego se afinó la evaluación en la capacidad de organizar y explicar distintos contenidos. Se realizaba en forma individual y por mail, al finalizar cada grupo etario”

Tu8 oralizó “Presencia, participación y compromiso”.

Tu9 “evalué el Nivel de participación, compromiso con el estudio, capacidad de escucha y reflexión, entrega de lo pautado”

Tabla N°17: Características de la realización de lluvia de ideas.

<b>Lluvia de ideas</b>	<b>Cantidad</b>
Grupal	1
Marquen ideas	1
Pizarra y oralidad	1
Pizarrón virtual o PDF	2
Se usaba tiempo importante	1
Siempre	2
Siempre oral	1
Total general	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

Los diferentes métodos utilizados por tutoras para la realización y conformación de la lluvia de ideas que se efectúa al comienzo de cada UABP (unidad de aprendizaje basado en problemas) reflejan una variedad de enfoques; desde el trabajo en grupo hasta el uso de herramientas tecnológicas. Esto puede indicar una adaptación a las necesidades específicas de cada sesión de lluvia de ideas o grupo de estudiantes, a fin de generar en el estudiante un aprendizaje en espiral (de lo que creo hasta lo que realmente se estudia y aprende)

Tabla N°18: Características de la realización de cierre de UABP.

<b>Cierre UABP</b>	<b>Cantidad</b>
Al principio regular y en conjunto	1
Buena a muy buena	1
Exposición a quienes lo habían hecho mejor	1
Exposición, rehacer, oralidad	1
Muy buena	1
Oralidad, videos	1
Oralidad	1
Pizarra y oral	1
Que relacionen lo bio-psico-social	1
Total general	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

Los cierres en la UABP se han llevado a cabo utilizando una variedad de enfoques, que incluyen la exposición oral, el uso de videos, la combinación de pizarra y oralidad, y la relación con aspectos bio-psico-sociales, entre otros. Las descripciones de los cierres van desde "regular" hasta "muy buena", lo que indica que hay una variedad de percepciones sobre la efectividad y la calidad de los cierres en la UABP.

### 6.3.8. Actividades Académicas asociadas

Tabla n°19: Participación en cátedras

<b>PARTICIPACION</b>	<b>CANTIDAD</b>
No	2
si, salud publica	2
si, en química biológica, metabolismo y nutrición	2
si, en histología	1
si, en salud mental	1

si, en pediatría	1
Total	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento.

Siete (7) entrevistadas (n:7) participaron en diferentes disciplinas además de su función tutorial. Formando parte de la cátedra Química Biológica, Metabolismo y Nutrición, Salud Pública, Biología celular e Histología.

#### 6.3.8. Fortalezas de la educación virtual en tutoría

Tabla n°20: Fortalezas destacadas por tutores respecto a los estudiantes

<b>FORTALEZAS</b>	<b>CANTIDAD</b>
Adaptación a la situación	2
predisposición	2
compromiso	2
resiliencia	1
Habilidad y practicidad en el uso de tecnología	1
optimismo	1
TOTAL	9

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

Tabla n°21: Fortalezas destacadas por tutores respecto a si mismos

<b>Fortaleza</b>	<b>Cantidad</b>
adaptación a la situación	3
dedicación continua	2
paciencia(fue muy agotador)	2
capacitación en educación a distancia	2
Mayor escucha	2
guía de estudio	1
Buen vinculo	1
Aprendizaje de recursos tecnológicos	1

Observación	1
Disposición a aprender	1
TOTAL	16

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

Respecto a las fortalezas de la educación virtual en tutoría la mayoría destaco la adaptación a la situación, predisposición y compromiso de los estudiantes con 2 respuestas para cada dato. También se valoraron aspectos como resiliencia, habilidad y practicidad en el uso de tecnología y optimismo.

Por su parte, las fortalezas propias fueron variadas: adaptación a la situación, dedicación continua, paciencia (fue muy agotador), capacitación en educación a distancia, Mayor escucha, guía de estudio, Buen vinculo, Aprendizaje de recursos tecnológicos, observación , Disposición a aprender. Estos factores marcan que la dedicación durante la virtualidad fue mayor y se debieron implementar variadas estrategias para poder mantener las condiciones de vinculación, articulación y acompañamiento.

La Tu1 marcó "...con respecto a los estudiantes no considero que haya tenido demasiadas fortalezas, era muy variable y regular el desempeño de los estudiantes. Por la edad que tienen deberían tener un buen manejo de la informática y me lleve la sorpresa de que no, la mayoría no sabía manejar bien la computadora, tampoco se esforzaban por realizarlo cuando lo proponía para por ejemplo compartir pantalla para mostrar los cierres o utilizar el pizarrón virtual.

"Cualidades, habilidades, ... que destaco de mi misma durante la pandemia, quizás la paciencia porque se hacía difícil mantener esos encuentros, eran más agotadores respecto que la presencialidad, tratar de hacer participar a todos los alumnos y de poder evaluarlos a cada uno de ellos".

Tu2 "No sé si considerarla una habilidad o una fortaleza, pero mantener la atención y la participación de todo el grupo en la forma más cercana a la presencialidad me parece que fue muy importante para ambas partes, para los docentes y los estudiantes. La ventaja que se tenía era que un día de mucho frio o tormenta no era necesario trasladarse a la facultad, no solo en mi caso sino también en la de los estudiantes que vivían en otra provincia, por ejemplo, en Paraná o muy en el norte de la ciudad de santa fe."

Tu3 relata “Yo creo que una de las fortalezas o habilidades fue la gran resiliencia de los alumnos al hecho de adaptarse a todas estas circunstancias, de poder poner de ellos lo mejor, se notaba, porque uno cuando estaba en la camarita tenía acceso a la vivienda del alumno, era una cosa muy... y se notaban las diferencias por ahí entre una casa y otra. Algunos chicos tenían que silenciar el micrófono porque a lo mejor al lado había una obra de construcción, o había niños gritando, o estaba su familia, no?. Había toda una realidad de la cual no se podían separar, como cuando uno va a la universidad deja atrás esa realidad, la separa, está en otro espacio y acá compartiéndole el mismo espacio se dificultaban algunos casos. Y esto de que, bueno, en realidad creo que podían organizar mejor su tiempo de estudio y como no había posibilidad de salir porque los boliches no funcionaban, creo que eso también tuvo mucho que ver en que estaban más descansados y con más ganas de estudiar. Aunque más tirando a fin de año uno veía ya como ese desgano y esa sensación de no saber qué estaban haciendo”.

Actitudes que destaco de mí, creo que fortaleza es esta de poder adaptarme en esa situación que me pidieron que una docente tenía un embarazo de riesgo y había pedido una licencia y bueno, era de un día para otro, horarios todos diferentes, que bueno, la virtualidad hizo que yo pudiera decidir un poquito más los horarios, que se tuviera que depender de la disponibilidad de un aula, pero también hizo que, bueno, algunos horarios no se pudieran cambiar porque había alumnos que trabajaban y habían presentado toda la acreditación de eso y era lógico respetarles el horario. En el caso de, creo que, si no hubiera sido por la situación de virtualidad, tal vez no hubiera podido tomar tantas tutorías a la vez”.

Tu4 “Destaco como fortaleza mía que fui una aquellos sabían que podían contar conmigo este para la tutoría para cualquier momento de la tutoría y una guía en el estudio y para resolver alguna dificultad”.

Tu5 “Mi fortaleza fue que ya conocía cómo debía ser el desempeño de un tutor en la virtualidad debido a que soy especialista en EVA (entorno virtual de aprendizaje) desde 2016 y tenía experiencia en educación a distancia (2000) y de parte de los estudiantes la buena predisposición a todas las tareas planteadas siempre mirando los obstáculos como desafíos”.

Tu6 “Durante la pandemia considero que pude lograr buenos vínculos con los alumnos, pude mantenerme conectada ya que creamos grupo de whatsapp para mantenernos informados, siempre tuve buena conexión a internet por lo que no debí suspender tutorías por estos inconvenientes, fui muy respetuosa del horario de comienzo y cierre de la tutoría ... En los

seminarios que dicté virtualmente recibí muy buenos comentarios de los alumnos en cuanto a la comprensión de los contenidos (esto realmente me alegró mucho ya que no podía ver en pantalla a todos los alumnos que se unían)”.

Tu7” La fortaleza de mi parte fue el esfuerzo para la adaptación, aprendizaje de ciertos recursos tecnológicos que no los tenía, mayor capacidad a la escucha del alumno tiempo para imprimir respuestas...ya que la virtualidad me pareció que llevaba un ritmo más lento de los intercambios.

En cuanto a los estudiantes, la interacción a distancia hacía que, en líneas generales, el alumno interesado-introvertido le facilitaba la participación; la comunicación permanente con el grupo a través de las redes ayudó a los alumnos a tener más confianza para las exposiciones (intercambiando conceptos y resúmenes, animándose a preguntas y respuestas”

Tu8 “Destaco la Capacitación. Adaptación a la situación. Dedicación continúa. Personalización de los alumnos. Y de los alumnos Adaptación. Optimismo.”

Tu9 “Considero como mi fortaleza la observación, la escucha y la disposición a aprender y de mis tutorados su habilidad y practicidad del uso de la tecnología”.

### 6.3.10 Oportunidades de la educación virtual en tutoría

Tabla n°22: oportunidades percibidas por las tutoras

<b>Oportunidad</b>	<b>Cantidad</b>
Mejor manejo de tiempo	6
Comodidad	5
Evitar gasto de tiempo para traslado	4
Menor gastos	3
Profundización del estudio por parte de los estudiantes	2
Aprendizaje de nuevas competencias(comunicación, diseño de entorno virtual)	1
Sentirse menos expuesta más segura	1
Poder tomar más tutorías	1
Poder estar conectados a pesar de la distancia	1
Poder realizar deporte	1
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>

Fuente: Elaboración propia en base a relevamiento

El mejor manejo del tiempo y la comodidad fueron factores destacados.

Tu1 “más tiempo, menores gastos, de traslado y comodidad de estar en su casa; me permitieron realizar un deporte antes de ingresar a la tutoría, a diferencia de la presencialidad donde se debe sumar el tiempo de traslado”.

Tu2 “en cuanto a gastos, si bien no hubo gastos de combustibles, pero si hubo gastos de internet, a mí se me quemó mi notebook y tuve que salir a comprar otra, y no hablemos del consumo de la electricidad.

La oportunidad era poder estar conectado, intercambiar ideas y conocimientos con personas que están distantes y sin embargo comunicarse como si estuviéramos en el mismo espacio físico”.

Tu3 expreso “Oportunidad, esto de que no tuviera que movilizarme, podía ser que yo lo hiciera entre un turno y otro, por ejemplo, cosa que no puede hacerse presencial. Creo que la capacidad de adaptarme en ese momento fue muy importante. La flexibilidad a la hora de decir, bueno, siempre lo hice de una manera, tendremos que aprender otra. Gracias a que, me acuerdo, que en ese momento nos ofrecieron un curso que era de una universidad, no recuerdo si era Tucumán o qué universidad, de herramientas virtuales, que estuvo muy bueno, que creo que fueron dos semanas, una cosa así, donde uno podía abrirse de golpe a todo un mundo que yo desconocía en su casi totalidad, digamos, era muy poco la experiencia que tenía, y bueno, ver la posibilidad de utilizar esas herramientas. Que después uno en el trabajo, de pronto la sigue utilizando, porque todo lo de las consultas virtuales que apareció con la pandemia, por ahí no sigue siendo totalmente virtual la consulta, y la consulta presencial tiene toda otra ganancia y otra importancia que en la virtual por ahí se nos pasa de vista, pero la consulta virtual tiene también su valor, y bueno, en mi profesión donde por ahí pasa más por el escuchar y no tanto por la semiología de tocar, porque también hacemos una semiología, pero la semiología psiquiátrica no pasa tanto por el tacto sino por la presencialidad. Entonces, creo que también fue esto de adquirir nuevas herramientas y tener la flexibilidad de poder utilizarlas y adaptarlas a lo que iba sucediendo.

Bueno, creo que, en cuanto a tiempo, por ahí exigen menor tiempo las tutorías virtuales porque uno no tiene que desplazarse a su otro lugar... Y gastos y comodidad. Bueno, gastos ya te digo,

tuve que invertir en el dichoso cable. Me expuso a la necesidad de cambiar de servidor de internet porque era obvio que había un problema del servicio que no dependía solo de mí, sino que era del mal servicio. Y bueno, me puso en marcha a intentar ver para dónde podía cambiar de servidor. Comodidad es obvio, la comodidad de trabajar en casa es impagable. Así que esa comodidad siempre está. Donde no puede estar dando clases de ojota, cosa que no es muy visto en la facultad.

Tu4 “bueno oportunidades de que oportunidades de cursar sin tener que trasladarse no perder el año académico este la oportunidad de estudiar habilidades. Creo que se tuvieron que hacer fuertes como nos tuvimos que hacer fuertes todos incluso en los peores momentos hay gente que perdió familia y mientras estaba cursando, así que lleva un crecimiento un crecimiento sino una maduración. Este de entender la vida no tan joven, pero bueno, es un crecimiento. Comodidad también en algunas cuestiones, pero ellos tenían en su imaginario el objetivo y la necesidad de estar en la Facultad porque se valoraba mucho la el estar en la institución educativa presentes,”

Tu 5 “la oportunidad del aprendizaje de nuevas competencias como comunicación, diseño en entornos virtuales de distintas actividades”.

Tu6 “ Los encuentros tutoriales virtuales permitieron a aquellos estudiantes que no viven cerca de la facultad o que deben viajar para asistir a clases un ahorro de tiempo, dinero, trabajar cómodos en su casa, pero considero también que se pierde la relación persona-persona, cara-cara, que permite en especial, entre los jóvenes, establecer vínculos de confianza, intercambio de experiencias y saber, aprender a trabajar en grupo respetando diferentes opiniones, hábitos sumamente importantes para la construcción de la persona y de los conocimientos”.

Tu8 y 9 “comodidad, adaptación de horarios, tiempo y gastos menores”

### 6.3.11-Retos o desafíos de la educación virtual en tutoría

Tabla n°23: Retos o desafíos percibidos por las tutoras en tiempos de educación virtual

<b>Retos o desafíos</b>	<b>Cantidad</b>
Mayor tiempo destinado a corrección y preparación de clases	2
Accesibilidad y conectividad	2
Uso del zoom	2

Aprendizaje de manejo informatico	2
Lograr que los estudiantes prendan la cámara	2
Lograr la participación de los estudiantes	1
No cansarse por la falta de participación de estudiantes	1
Mantener rendimiento de algo planteado para la presencialidad	1
intentar la homogeneidad en lo heterogeneo (edades, regiones)	1
Hacerse fuertes	1
No poder conocer personalmente a los estudiantes	1
TOTAL	16

Se expresaron como factores destacados en base a la percepción de las tutoras en cuanto a retos o desafíos: mayor tiempo destinado a corrección y preparación de clases; problemas de accesibilidad- conectividad; el uso de zoom “se cortaba” y el propio aprendizaje de manejo tecnológico como retos o desafíos

Tu1 “Retos o desafíos: que todos los alumnos puedan participar, de darle las mismas oportunidades a todos, de no cansarse en cuanto a la no participación de los estudiantes, de insistir con eso; la corrección de los cierres llevaba mucho más tiempo que lo habitual.”

Tu2 “el desafío fue poder realizar una actividad que estaba planteada presencial hacerla en forma virtual manteniendo un formato y un rendimiento lo más cercano posible”.

Tu 3 “Y los desafíos, bueno, creo que fue esto de la virtualidad y la virtualidad hizo muchísimo más notorio las diferencias entre las cosas que cada alumno podía llegar a acceder. El acceso que le daba a algunos su posición de geolocalización y al mismo tiempo su posición social. ¿Cómo eso dividía mucho? Porque bueno, había alumnos que realmente no pudieron conectarse. Me recuerdo un alumno que estaba en un pueblito, que no me acuerdo el nombre, de Corrientes, que dejó de estudiar. Incluso, bueno, después de muchas veces de no conectarse, ya desde un principio dijo que tenía mala conexión. Yo me comuniqué con él de manera privada, le pregunté, que no importaba que tenía mala conexión, que viéramos la forma de que él pudiera seguir adelante. Porque a veces no podía conectarse a la hora de los acreditables. Después de mucho darle vuelta, me dijo que él había conseguido un buen trabajo y que por

ahora no iba a seguir estudiando. Pero bueno, es la diferencia que se hace más notoria cuando la virtualidad saca a la luz las diferencias de conexión que hay. No somos todos iguales, lamentablemente. Y creo que el obstáculo más duro de superar fue eso, la conectividad. Y después todo lo otro fue más sencillo. Incluso el vincularse con los jóvenes. Había algunos grupos donde había chicos más grandes, más cerca de los 30, 26, 27 años, donde uno notaba las diferencias también de la edad. Y bueno, eso enriquecía al grupo, esa variedad. Había gente de Brasil que también contaba experiencias familiares de su lugar y bueno, creo que también eso enriquecía. Yo siempre trato de que ellos puedan ponerse en la piel de eso que están hablando y que puedan empatizar con esa situación y llevarlo a la vivencia personal”.

Tu4 manifestó “valoré mucho más la planificación que yo hacía en la presencialidad me tuve que adaptarla a la planificación virtual puede aprovechar mejor los tiempos.

Eh, qué más me sentí menos expuesta con la virtualidad. Me sentí con mayor confianza y pude aprovechar mejor los tiempos yo y hacer un mayor seguimiento de mis alumnos también, porque los tenía disponibles ellos estaban para mí porque me necesitaban y yo entonces tenía más para poder evaluar y hacer devoluciones cosa que en la presencialidad no es muy complicado”.

Tu5 “ El uso de zoom, después de eso me relajé y dejé que fluya, ya era demasiado estar viviendo esa situación.”

Tu7 “Mi desafío fue el aprendizaje del manejo de la tecnología”

Tu8 “el desafío, principalmente la comunicación sincrónica. No poder conocer personalmente a los alumnos y que por ahí no prendían la cámara.

Tu9” El desafío central estuvo en aprender rápidamente a usar los recursos tecnológicos para poder trabajar, luego tratar de trabajar con la virtualidad en sí misma”.

# CAPITULO 7

## Discusión de los Resultados

En este capítulo se discuten los resultados obtenidos a lo largo de toda la investigación la cual involucra tanto la fase cuantitativa como cualitativa. Teniendo como eje central de la investigación las Fortalezas, Oportunidades, Retos y Desafíos que implicó tanto para estudiantes como tutores de primer año de la carrera de Medicina durante los años 2020-2021 (años de Pandemia COVID 19) en la cual se dictaron tutorías virtuales. A su vez se analizaron características de las tutorías y actividades sincrónicas y asincrónicas que sirvieron de apoyo en las tutorías. Las distintas categorías de análisis se discuten mediante la triangulación de los métodos utilizado.

### 7.1.-PRIMER EJE DE ANÁLISIS: FORTALEZAS

De los datos obtenidos en las encuestas la mayoría de los estudiantes coinciden en que la asistencia a tutorías los ha ayudado en la comprensión de UABP; que las tutorías fueron un momento de encuentro con pares, los orientaba en el estudio, se favorecía el aprendizaje colaborativo, que los motivaba y que se generaban diversas dinámicas pedagógicas para dichos fines.

Por su parte en las entrevistas a estudiantes se observa una situación diferente donde se manifiesta que se sentían solos o desorientados y que el tutor/a no habría logrado ese acompañamiento esperado. Pero si recuerdan como fortalezas levantarse un rato antes, tomar mejores notas ya que el material como videos se podía pausar (que más adelante se destaca como oportunidad), poder seguir adelante a pesar de sentirse solos, aprendizaje de realización cierres de casos problemas las cuales sirvieron para el resto de la carrera.

Por su parte las tutoras destacaron como fortaleza el logro de acompañamiento a los estudiantes y adaptación a dicha situación.

En el estudio de Brun et al. (2022) titulado “ Virtualidad en tiempos de pandemia en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario” se observa la situación contraria “se destaca la sensación de no haberse sentido acompañados/as en este contexto tan dramático, lo cual conduce a visibilizar, entre otras cuestiones, los retos de pensar la dimensión socio afectiva en relación con los métodos de enseñanza en general y los dispositivos virtuales en particular...”

A su vez, el paper de Manzur Jattin et al. (2020) se visualiza similitudes en las observaciones en cuanto al aprendizaje colaborativo “Encontramos además valores que la clase magistral no brindaba, pues quedaban en mensajes, los tableros y la discusión virtual, por ejemplo, son ambientes donde los estudiantes despliegan sus trabajos, ensayos o infografías,

simultáneamente. Allí todos los estudiantes pueden ver las entregas de todos sus compañeros, ver y escuchar los comentarios e incluso hacerse comentarios entre sí con la participación de nosotros sus profesores.

La presión de grupo vuelve las entregas más innovadoras, creativas y mejor presentadas. Los estudiantes pueden comentar en audio y en video, y muchas veces hay más interacción así que durante una clase tradicional.”

En el trabajo abordado por Castro et al. (2020) se relata que “Una de las primeras inquietudes que tuvimos junto a todo el plantel docente fue cómo llevar a cabo las clases que siempre hicimos de manera presencial a la distancia. Pues no se trata únicamente de cambiar el pizarrón y la tiza por la pantalla de la computadora, sino que es necesario modificar también, la manera de abordar la enseñanza y el aprendizaje. El tiempo para la organización y puesta en marcha apremiaba así que comenzamos realizando lo que se parecía más a nuestra normalidad, adaptado a la virtualidad. Así empezamos dictando los seminarios utilizando presentaciones PowerPoint con audio, los cuales subimos al espacio virtual que nuestra Facultad, por suerte, ya tenía”.

Para el seguimiento y evaluación de sus alumnos plantearon “Luego de discutir e intercambiar ideas sobre estos interrogantes entre los docentes, surgieron nuestras primeras actividades: situaciones problemáticas en las cuales los alumnos deberían aplicar distintos niveles cognitivos, ... Esta estrategia que planteamos de aprendizaje basada en problemas (ABP) o PBL (del inglés problem-based learning), ha sido demostrada como una buena manera de favorecer los componentes motivacionales y emocionales del aprendizaje.” Debemos considerar que la carrera de Medicina de UNL basa su modalidad de aprendizaje en ABP, lo cual es una ventaja respecto a otras carreras con metodologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

“Por otra parte, considerando que somos docentes de Inmunología, supimos sacar provecho de esta situación sanitaria mundial, adaptando nuestras clases y actividades al contexto. En nuestro caso, en temas como sueros, anticuerpos monoclonales y vacunas, utilizamos trabajos científicos y artículos periodísticos actuales sobre los tratamientos y vacunas que se encuentran en estudio para COVID-19, como herramientas motivadoras de discusión y que sean evaluaciones auténticas, entregándoles a los alumnos tareas que contuvieran significado y relevancia para ellos como futuros profesionales, las cuales fueron situaciones reales que se estaban llevando a cabo simultáneamente a la cursada.

En este estudio también se destaca la gamificación (juegos) como herramienta de apoyo al aprendizaje, a la asimilación o a la evaluación de conocimientos.”

En el estudio de Sánchez Díaz et al. (2020), se resaltan aspectos acerca del acompañamiento y motivación consecuentes a nuestro trabajo “La tecnología educativa por sí misma no transforma la pedagogía, sino más bien el impacto de la tecnología educativa depende del uso

que los profesores hacen de ella y del entendimiento que los docentes tengan de los propósitos educativos que desean obtener con el uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje. El proceso de aprendizaje mediado por los sistemas de gestión del aprendizaje, implica que el docente desarrolle nuevos roles, como el de orientador en los aprendizajes.

La no presencialidad para dictar clase requiere que se apliquen estrategias apropiadas para el tipo de enseñanza, el docente debe ser capaz de generar estrategias motivadoras para que fluya el aprendizaje en sus estudiantes, las actividades tradicionales no son una manera efectiva de interactuar en una clase virtual, el docente debe ser capaz de generar interacción a pesar de la barrera de una pantalla de un computador o de un dispositivo móvil.”

Por su parte, el estudio de Brotons et al. (2020) manifiestan lo opuesto en cuanto al aprendizaje colaborativo “los estudiantes de Medicina manifestaron una percepción crítica de la docencia a distancia, que no se puede disociar de limitaciones intrínsecas de este modelo para promover el aprendizaje colaborativo ni de su aplicación en el contexto de emergencia educativa de la pandemia.

Las precepciones observadas refuerzan la importancia de facilitar la comunicación, motivación y participación activa de los estudiantes de Medicina en el proceso de aprendizaje a distancia”.

Según el estudio de Verduna et al. (2020) las fortalezas de la educación virtual fueron

“1) Se incorporó un seguimiento individualizado de los alumnos, que no se realizaba previamente.

2) Existían herramientas que permitían la comparación en lo que respecta los recursos humanos, recursos materiales, desempeño y rendimiento de los alumnos.

3) Gran predisposición docente para aprender nuevas herramientas digitales, sobre todo para teleconferencias

4) Los docentes realizaron un gran esfuerzo para ampliar el banco de cuestionarios ya existente en el campus.

5) Se lograron iguales resultados en lo que respecta a desempeño y rendimiento de los alumnos, funcionamiento del cursado y evaluación del funcionamiento del campus

6) Se incorporaron tutorías en función de debilidades detectadas en los alumnos

7) El foro mostró que, de alguna manera, se lograba mantener la sensación de acompañamiento social por parte del docente”

El estudio antes nombrado (Verduna et al) muestra diferencias con la presente tesis en cuanto a:

- En la facultad de Medicina de la UNL, los tutores llevan desde el comienzo de la carrera una planilla de seguimiento individualizado de los estudiantes que se utiliza como evaluación formativa, que va más allá de la pandemia.
- En la facultad de Medicina de UNL, según los resultados obtenidos, los estudiantes no hicieron un uso importante del foro.
- En la facultad de Medicina de UNL, según los resultados alcanzados, el 43% de los encuestados dijo no brindar mejor rendimiento académico la virtualidad a diferencia de lo destacado en el trabajo de Verduna et al.

El resto de los aspectos analizados es similar.

## 7.2: SEGUNDO EJE DE ANALISIS: OPORTUNIDADES ·

En base a los resultados obtenidos en las encuestas sobre este estudio (Tesis de Maestría en Docencia Universitaria) se logra observar diversas oportunidades de la educación virtual en pandemia COVID -19; tales como: estudiar más tranquilo/a, mejor organización en el estudio, evitar gastos económicos (traslado y alquiler de vivienda), evitar gastar tiempo de traslado, comodidad de ver y asistir a las clases y tutorías desde cualquier lugar, convivencia con la familia, adaptación de horarios, tomar mejores apuntes por clases grabadas, comodidad de vestimenta, y posibilidad de cursar aunque se esté enfermo.

No consideraron como oportunidad un mejor rendimiento académico.

Las tutoras por su parte destacaron más tiempo disponible en diversas situaciones, menores gastos entre ellos de traslado y comodidad de estar en su casa; esto les permitió realizar un deporte antes de ingresar a la tutoría, a diferencia de la presencialidad donde se debe sumar el tiempo de traslado. Refirieron además mayores gastos de internet, cambio de empresa proveedora de servicios de internet por mal funcionamiento, compra de equipamiento notebook entre otros y mayor consumo de la electricidad.

La oportunidad de poder estar conectado, intercambiar ideas y conocimientos con personas que están distantes y sin embargo comunicarse como si estuviéramos en el mismo espacio físico.

Se manifestó además la capacidad de adaptarse en ese momento, la cual fue muy importante. La flexibilidad de adoptar otras maneras de exponer y trabajar, se pudieron realizar cursos de herramientas virtuales, donde los tutores reconocen que les permitió incorporar nuevas herramientas que desconocían o que tenían poca experiencia. El aprendizaje durante la pandemia permitió que en la actualidad se continúe aplicando las consultas virtuales

sincrónicas o asincrónicas, así como las clases grabadas con audio o las clases sincrónicas virtuales. Sin embargo, la consulta presencial tiene otra característica que es un limitante en la virtualidad, el realizar maniobras semiológicas o actividades prácticas. En el caso de docentes de salud mental la semiología psiquiátrica no pasa tanto por el tacto sino por la presencialidad. También el adquirir nuevas herramientas y tener la flexibilidad de poder utilizarlas y adaptarlas a lo que iba sucediendo.

En cuanto al tiempo, exigieron menor tiempo las tutorías virtuales al no tener que desplazarse al lugar de trabajo. Beneficios de menores gastos y comodidad de no desplazarse y de poder estar en su casa.

Otra de las oportunidades destacada fue no perder el año académico y estudiar habilidades. Se considera que la pandemia impuso la necesidad de hacerse fuertes todos, ya que, incluso en los peores momentos hay quienes perdieron familia y mientras estaban cursando, lo que conlleva un crecimiento y una maduración.

Comodidad también, aunque las tutoras observaron que los estudiantes manifestaban la necesidad de estar en la Facultad porque se valoraba mucho la el estar en la institución educativa presentes.

Otra tutora valoró la oportunidad del aprendizaje de nuevas competencias como comunicación, diseño en entornos virtuales de distintas actividades.

Los encuentros tutoriales virtuales permitieron a aquellos estudiantes que no viven cerca de la facultad o que deben viajar para asistir a clases un ahorro de tiempo, dinero, trabajar cómodos en su casa; aunque también se pierde la relación interpersonal que permite en especial, entre los jóvenes, establecer vínculos de confianza, intercambio de experiencias y saber, aprender a trabajar en grupo respetando diferentes opiniones, hábitos sumamente importantes para la construcción de la persona y de los conocimientos.

La adaptación de horarios, tiempo y gastos menores de la misma manera fueron considerados oportunidades.

En el estudio de Brun et al. (2022) se manifiestan similitudes en cuanto a **gastos y convivencia con la familia** “Observamos que, si bien muchos/as estudiantes destacaron como un aspecto positivo el «estar en casa», esto tiene distintas implicancias según los lugares de procedencia.

Para varios/as estudiantes residentes en Rosario, desde niveles educativos previos a la universidad, «estar en casa» implicó una «comodidad», poder sortear las dificultades que conlleva la masividad de la carrera, una mejor organización del tiempo e incluso un ahorro de tiempo, o de dinero, no tener «gasto en transporte, vianda» (Fem., 35 años).

En el caso de estudiantes provenientes de otras provincias o localidades cercanas, el «quedarse en casa» implicó poder realizar el ASPO en sus localidades de origen: «Poder estudiar desde casa y quedarme en mi ciudad» (Fem., 18 años) e incluso para algunos/as significó no tener que mudarse a otra ciudad. En un sentido similar, una estudiante destacó que al no tener que trasladarse, la virtualidad le permitió colaborar con sus familiares en este contexto tan difícil: «Poder continuar en mi ciudad para ayudar a mi familia» (Fem., 18 años).”

A su vez, al ser consultados/as acerca de las ventajas de la virtualidad, hubo ingresantes que destacaron en mayor medida cuestiones pedagógicas: la posibilidad de contar con el material bibliográfico siempre disponible, con otras herramientas didácticas como videos o presentaciones con diapositivas, de adaptar el cursado al propio ritmo de estudio, entre otras.” Estos aspectos también fueron valorados en la presente tesis

Por el contrario, en el paper de Brotons et al. (2020) las percepciones de los estudiantes de Medicina no fueron positivas en líneas generales. Los estudiantes de los dos primeros cursos (1ero y 2do) manifestaron mejores percepciones que los de los tres cursos siguientes sobre la efectividad del aprendizaje a distancia, la coherencia pedagógica, la relación con el profesorado y la carga de trabajo asociada.

Basado en las **oportunidades** de la educación en tiempos de Covid-19, Cortes (2020) expone que para lograr coherencia entre las actividades educativas y aislamiento social es muy importante la motivación y comunicación que fueron factores nombrados por los estudiantes y tutores en el presente trabajo “Motivación: Los alumnos y familias son quienes están regulando los tiempos. Una tarea poco motivante y sin el monitoreo del docente implica un mayor riesgo de que el alumno no aprenda lo esperado. El profesor no puede limitarse a establecer metas y plazos para entregar trabajos. Los esfuerzos deben involucrar fuertemente el concepto de motivación, lo que otorgará mayores posibilidades de que el trabajo sea desarrollado a consciencia. Para incrementarla y disminuir la evasión escolar, el diseño de los nuevos currículos y la práctica de la enseñanza deben considerar el análisis de las nuevas culturas juveniles.

Comunicación: una estrategia de comunicación es fundamental para ayudar a mantener la coherencia y la colaboración, ya que todo el sistema escolar busca apoyar la educación durante la pandemia. A su vez, una comunicación fluida permitirá entender de mejor manera las instrucciones y reflexionar sobre los avances mediante la retroalimentación. La retroalimentación es una de las prácticas que se encuentra por sobre el punto de bisagra.”

En el trabajo de Castro et al. (2020) se destaca “las clases grabadas proporcionaron a nuestros alumnos una serie de ventajas, tales como la posibilidad de visualizar los contenidos en el momento y en el número de veces que se desee”. “El último elemento que sumamos al dictado de la materia de forma virtual y obligatoria fue la realización de encuentros sincrónicos, a través de la plataforma Zoom.”

Castro Calle et al. (2021) exhiben “¿Qué ventajas tenemos con la utilización de estas herramientas?, la disponibilidad en el tiempo y en el espacio, sin rigidez en los horarios se puede acceder en cualquier lugar, las veces que se desee o sea conveniente. Cabe mencionar que los estudiantes no solo están familiarizados con redes sociales, sino que las dominan, lo que hará que los jóvenes participen de manera efectiva y su interés sea cada vez mayor.

Los estudiantes deben tener mayor compromiso en su formación con las nuevas metodologías que se plantean; administrar su tiempo para las actividades, disciplina, buenas prácticas en lectura comprensiva, en escritura, en hábitos de estudio, además habilidades comunicativas que permitan generar sus propias reflexiones, difundir sus contenidos y propender la metacognición, adecuándose a sus necesidades, pudiendo desarrollar lo que hoy se llama el Entorno Personal del Aprendizaje (EPA), que nos es más que un “conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”. Con esto lo que se puede lograr es una forma personalizada de la educación, hacer que los estudiantes sean más autónomos al momento del aprendizaje, esperar que no solo el estudiante conozca, sino que interiorice el conocimiento y desarrolle habilidades no solo mentales.

Se destaca la formación en línea por sus bondades, pero no podemos decir que todas las carreras y/o asignaturas deberán seguir esta modalidad; hay carreras técnicas, las de salud, en que no todo podrá ser online, éstas necesariamente se nutren del contacto social, del desarrollo de habilidades, ejemplifiquemos algunos, la relación médico-paciente para alcanzar la empatía, la realización del correcto examen físico al paciente, el realizar una adecuada venopunción (situación elemental que puede salvar vidas), indudablemente son aspectos en los que es indispensable un aprendizaje teórico-práctico tutorizado; estas son situaciones en las que desde nuestra percepción la formación no se podrá realizar de manera virtual.

Aquí surge una interrogante: ¿Cuándo se debe realizar el aprendizaje en línea?, la respuesta es compleja, quizá podemos decir que es cuando se ha planificado de forma adecuada y cubra o satisfaga las necesidades de la asignatura o de la formación.”

### 7.3: TERCER EJE DE ANALISIS: RETOS O DESAFIOS ·

Se destacaron como desafíos tanto en estudiantes y tutores durante los años 2020-2021 en la Facultad de Ciencias Médicas de UNL, aspectos como:

- falta de contacto físico con compañeros en cuanto a la motivación y apatía en el estudio (preferencia por lo presencial),
- fallas en conectividad para el seguimiento de clases,
- dificultades en cuanto a la concentración, preparación o seguimiento de tutorías por no tener un espacio silencioso en la casa y
- motivos de índole personal que fueron una gran dificultad, mostrándonos el factor emocional como determinante de la motivación.
- Falta de clases en el entorno que dificultaba la comprensión de determinados temas

En las entrevistas a estudiantes se observa una percepción negativa de los espacios tutoriales por monotonía en su dictado o falta de manejo de tecnología. Además se debe considerar tal como lo manifiesta O,P que “salían del secundario y todo era nuevo”.

Se expresaron como factores destacados como retos o desafíos por parte de las tutoras.

- mayor tiempo destinado a corrección y preparación de clases;
- problemas de accesibilidad- conectividad; y
- el propio aprendizaje de manejo tecnológico

A su vez, en algún caso se contó con la participación de un capacitando en la actividad de formación extracurricular, (estudiante de tercero o cuarto año de la carrera) que participaba en la clase tutorial lo que planteaba un desafío a los estudiantes y además los apoyaba a través del grupo de WhatsApp. Se debe considerar que al capacitando había que formarlo.

En consonancia con las **fallas de conectividad** podemos destacar trabajos como los de Valero-Cedeño y de Ramli “A medida que avanza la pandemia, surgen los retos por la necesidad de aprendizaje en instituciones educativas, como la falta de acceso a computadores en zonas rurales, brechas digitales, carencias estructurales, la alfabetización digital en docentes y representantes. A esto se le suma el costo humano que este cambio de escenario desde la sala

de clases al computador, significa para muchas profesoras jefas de hogar que deben compatibilizar las presiones del mundo profesional con el familiar.”

Así mismo en el estudio de Brun et al. (2022) se visualiza que, en cuanto a la consulta acerca de las desventajas de la virtualidad, la mayoría de los/as estudiantes señaló problemas relativos a la conectividad o a la disponibilidad de dispositivos:

Por otro lado, en el trabajo de Sanchez Diaz et al. (2021) se observan similitudes en el planteo de los **tiempos destinados a la preparación** de las clases “la educación a distancia se ha traducido en responsabilidades y exigencias que aumentan el tiempo de trabajo que las y los docentes requieren para preparar las clases”. Herrera Pavo et al. (2020) también se hacen eco de este aspecto “En este sentido, la educación virtual requiere un esfuerzo mayor por parte de los profesores, que necesitan manejar cuidadosamente su propia carga de trabajo, incluyendo el seguimiento de la participación de los estudiantes y la presencia en el entorno virtual, respondiendo preguntas y clarificando tareas y expectativas. Por otro lado, la demanda desmesurada de tiempo frente a las pantallas en sesiones de videoconferencia trajo consigo mucha fatiga —que en el contexto de aislamiento o confinamiento se agudizó, generando más estrés—, creando importantes problemas de conciliación de la vida laboral y personal.”

Al observar las debilidades redactadas por el estudio de Verduna et al. (2020) se expresa “Lo virtual aumento el tiempo intensivo de trabajo docente y extendió los horarios, ya que a cualquier hora se recibían mensajes o correos electrónicos”

En cuanto a el **aprendizaje de herramientas informáticas** para el dictado de las tutorías “En relación a las universidades, esta situación obligó a todos sus académicos a migrar a la modalidad virtual, lo que resultó ser desafiante, tanto para los estudiantes como para los docentes, debido a la deficiencia en las competencias para el uso de las herramientas tecnológicas, al estado emocional provocado por las clases virtuales desde el hogar, así como la exigencia de implementar estrategias virtuales eficaces para el proceso de enseñanza aprendizaje, así como los problemas que se generan en torno a espacios informáticos, de igual forma, con la aplicación de estrategias acordes para medir el logro de los resultados de aprendizajes”.(Sanchez Diaz et al, 2021).

En consonancia con este tema Fanelli, Marquina; Rabossi (2020) relatan “El paso a la enseñanza remota tuvo lugar tras una rápida capacitación a los docentes y la incorporación y difusión del uso de programas para el dictado de los cursos. Aquellas con menor experiencia

en la enseñanza online, enfrentan actualmente un desafío más acuciante, pues ofertaron cursos remotos sin contar con la infraestructura y con el personal capacitado para su uso”.

Verduna et al (2020) también subrayan como debilidad que “Los docentes no tenían o tenían poca formación en educación virtual y en el uso de herramientas de comunicación digitales”

Basado en el aspecto de la **preferencia por la modalidad presencial** por la falta de contacto físico que incidió en los estudiantes Herrera Pavo et al (2020) exponen “Al no tener contacto cara a cara, la construcción de comunidad de aprendizaje para que los estudiantes se sientan satisfechos con la experiencia educativa resulta más compleja, por lo que se hace indispensable el diseño y desarrollo de intervenciones orientadas a la comunicación no verbal”.

Castro Calle et al. (2021) al relatar los retos de la educación virtual se preguntan ¿La educación en línea sustituye a la educación presencial?; creemos que al momento no lo hace, pero si es un gran complemento, una poderosa herramienta, que va a transformar la educación, de hecho, la está ya transformando, pero no se trata hoy de decir si la sustituye o no; es importante saber utilizar esta herramienta y ponerla al servicio de la formación de los recursos humanos, es saber aprovechar su bondad para mejorar la educación...”

El paper de Herrera- Pavo et al. (2020) expresa también la importancia de que en la educación virtual y presencial se encuentran diferencias en los roles que los protagonistas del acto educativo deben adoptar y con la necesidad de una cuidada planificación. Al no tener contacto cara a cara, la construcción de comunidad de aprendizaje para que los estudiantes se sientan satisfechos con la experiencia educativa resulta más compleja.

Verduna et al. (2020) expresan que “No puede afirmarse que estos iguales resultados de desempeño y rendimiento entre educación presencial y virtual impliquen realmente igual adquisición de conocimientos, y habilidades ya que no pudieron evaluarse competencias tales como trabajo en equipo, uso de pensamiento lateral, desarrollo del pensamiento crítico”.

En el estudio de Brun et al. (2022) se abordan también **dificultades por no tener espacio silencioso de estudio** “más de la mitad de respondientes (54%, n=337) indicó no tener un espacio para llevar a cabo las actividades virtuales con tranquilidad, mientras que un 33,3% (n=208) sí disponía un espacio tranquilo y un 12,7% (n=79) solo ocasionalmente.”

También se exponen dificultades en cuanto a falta de interacción y en cuanto a la masividad, aun en contexto de virtualidad, resultaba una dificultad para el establecimiento de un vínculo pedagógico” Porque la virtualidad plantea restricciones en las dudas que surgen durante el desarrollo de clase que se vuelven imposible de contestar en la masividad de

participantes, por lo cual me quedo con la duda. (Masc., 28 años)”.

En cuanto a la NO oportunidad de un mejor rendimiento académico que los estudiantes encuestados expusieron podríamos considerar lo expuesto por Maggio (2021)” La pandemia tiene un efecto acelerador de la digitalización, pero no necesariamente de transformación de las propuestas que dé cuenta de los modos en que se construye el conocimiento en la contemporaneidad. Las prácticas parecen seguir estando orientadas centralmente a la transmisión, comprensión y aplicación de los saberes construidos, incluso en aquellos casos en los que se dice optar por enfoques más centrados en las competencias o las habilidades...

Con un foco puesto en general hacia atrás, en el pasado lejano o cercano, la enseñanza universitaria busca dar cuenta del saber construido, el estado del arte que -más que nunca- a medida que las explicaciones se vierten en clase, se convierte en historia. Alterar esto no depende de generar usos más creativos de la tecnología en las prácticas de la enseñanza sino cambiar los propósitos de las prácticas de la enseñanza en la Universidad. En un mundo que podría haber iniciado su camino a la extinción se revela la urgencia de encarar un proyecto pedagógico didáctico diferente. Tal como señala De Alba (2020): Desde lo educativo, se muestra la urgencia de una nueva y radical operación pedagógica capaz de construir vínculos y articular demandas, voces, valores, creencias, costumbres, juegos de lenguaje y formas de vida hacia la construcción de otra era de la humanidad. Una que sea capaz de atender las demandas, las inquietudes, los sueños y los corajes bajo la égida de una radical justicia política, social, cultural y educativa; que reúna las voces que exigen erradicar las abismales desigualdades sociales y económicas, acabar con la pobreza, tener servicios de salud de calidad, escuchar, atender, asumir, abrirse al feminismo y a la perspectiva de género, atender la crisis ambiental y el calentamiento global, respetar los derechos humanos, promover el contacto cultural y la interculturalidad, así como la inclusión y la educación para la paz. El currículo, como proyecto cultural, político y social, tendrá que abrirse a esas voces y asumirlas de manera estructural en contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas.”

Apoyando esta temática De Angelis (2020) aborda las problemáticas de la educación virtual. “Las problemáticas comunes pueden identificarse en dos categorías. Una de ellas es de tipo instrumental, la otra de tipo pedagógica. Las problemáticas instrumentales incluyen el conocimiento de la plataforma, la adaptabilidad a la misma, la conectividad, el acceso a los recursos tecnológicos, el diálogo con nuevos actores – por ejemplo, el personal técnico informático-. Las problemáticas pedagógicas rodean la necesidad de seleccionar los contenidos a enseñar, diseñar los materiales didácticos apropiados, re pensar la evaluación, así como la

dificultad para sostener la comunicación con los estudiantes y generar/mantener un vínculo individual y colectivo.

La propuesta de enseñanza con tecnologías digitales interpela nuestros saberes disciplinares y pedagógico- didácticos. El docente necesita desarrollar algunos conocimientos tecnológicos para desempeñar su tarea en la virtualidad. Pero el gran desafío es adoptarlas con el foco puesto en la enseñanza, en los modos de conocer, de pensar y de aprender. Es más que necesaria una adecuada comunicación entre el docente y el estudiante, lo que implica algún tipo de relación con el otro. Esto requiere de una comunidad de significados para la construcción colaborativa del aprendizaje en una relación didáctica. Se necesita de esa mediación didáctica para promover la relación entre pares y con el docente, la que refiere a la forma en que el profesor desarrolla su práctica docente, poniendo énfasis en la metodología de aprendizaje.”

En cuanto a **factores de índole emocional** que influyeron, Zurro et al. (2022) esboza “Otra cuestión no negligible, y probablemente poco estudiada, es la capacidad intrínsecamente educativa que tienen las emociones transmitidas desde el propio docente o surgidas de la interacción grupal de los alumnos con este. Todos recordamos algún momento de nuestra formación en que estas emociones han marcado nuestra forma de entender algunos aspectos de la medicina. La presencialidad facilita esta interacción necesaria.”

El trabajo de Zapata-Ospina et al. (2022) se buscó contextualizar una síntesis de evidencia sobre intervenciones en salud mental estudiantil durante la pandemia de la enfermedad por el coronavirus 2019 por medio de un diálogo deliberativo con universidades iberoamericanas.

Como resultados en el diseño de las intervenciones, se percibió la salud mental como desatendida, y visibilizada con la pandemia. La detección de necesidades es la que orienta las intervenciones y rara vez se utiliza evidencia científica para diseñarlas. Se consideró importante conformar un equipo interdisciplinario con capacitación continua para diseñar un programa específico, que cubra también familias y personal docente y administrativo. En la aplicación, se observó que existen problemas como la saturación de los servicios por la alta demanda y la falta de recursos básicos de los estudiantes. Es innegable la influencia del contexto macro e institucional por la disposición de recursos. El diálogo fue percibido como oportunidad para construir un consolidado nuevo de intervenciones.

Guerrero Azpeitia (2021) en el artículo “Contingencia y tensiones educativas en estudiantes universitarios: Un análisis sociocultural comparado” da cuenta de las percepciones de los estudiantes universitarios con relación a la modalidad de enseñanza virtual, por medio de un

análisis multivariable y un método comparado, llega a la conclusión de que los estudiantes que pertenecen a grupos vulnerables que no cuenta con un capital económico, cultural y académico necesario, presentan mayores niveles de estrés y una posibilidad más alta de no cumplir con los propósitos educativos; induce a la reflexión sobre la importancia de desarrollar estrategias de enseñanza que tengan en cuenta las condiciones de los estudiantes, sobre todo de aquellos que se encuentran en desventaja.

#### 7.4 CUARTO EJE DE ANALISIS: SINCRONIA Y ASINCRONÍA DE ACTIVIDADES EXTRATUTORIALES.

En cuanto a herramientas sincrónicas utilizadas para el dictado de las tutorías, su experiencia y objetivo de uso; la mayoría de las tutoras de Medicina de UNL utilizó plataformas de reuniones (Zoom o Meet).

Así mismo, en cuanto a las herramientas asincrónicas utilizadas, experiencia y objetivo de uso; WhatsApp y corrección de cierres fueron los destacados.

Más detalladamente podemos decir que se utilizaron presentación de ejercicios y trabajos entregados por mail, WhatsApp en los espacios intertutoriales, videos caseros realizados por los alumnos en su hogar, encuestas, creación de cuadros sinópticos colaborativos; con el objetivo de que el alumno permanezca “en órbita” en cuanto al estudio y le ayude a relacionar los contenidos con el trabajo tutorial en la resolución de problemas.

En cuanto a la organización de temas a discutir en tutorías, según acreditables y seminarios, tal como se observa en la página 118, el 66,7% de las tutoras entrevistadas lo hizo.

Solo algunas de las tutoras observaron clases disciplinares y preferentemente asincrónicas.

En base a las encuestas realizadas en esta tesis podemos decir que:

La mayoría de los estudiantes utilizó apoyo extra tutorial de pares y usaron canales tecnológicos para dicho fin. Esto refuerza la búsqueda de pares como contención y ayuda a pesar de las distancias físicas impuestas por las medidas de aislamiento.

Pocos utilizaron apoyo extra tutorial de becarios.

Casi la totalidad de estudiantes encuestados asistió a clases virtuales no obligatorias sincrónicas; así como a clases virtuales asincrónicas.

Medianamente hubo participación en clases de consulta sincrónica.

La participación en foros de consulta fue escasa.

Los recursos antes nombrados tuvieron una utilidad media en su aplicación para las tutorías.

Se utilizó más material físico de lectura que digital.

La mitad de los encuestados consideró que se realizaron actividades innovadoras mediante el entorno virtual. La plataforma Moodle, webinarios, gamificación virtual son algunos de los ejemplos.

De esto se desprende la observación de las tutoras sobre la participación y estudio de los estudiantes en 2020-2021, manifestando que al principio fue dificultoso, muy variable y gradual; tal como en la presencialidad hay quienes tienen características propias (estudiosos, responsables, extrovertidos) que facilitan su proceso.

Las tutoras también comentaron cómo evaluaban a sus estudiantes, destacándose factores como la realización de lluvia de ideas (que se realiza en la primera tutoría al comienzo de una unidad de aprendizaje basada en problemas- UABP-) donde el alumno realiza relaciones de palabras claves con conceptos que conoce o piensa, que conectan ambos. También evaluaron la participación, confección y entrega de cierres, la exposición de temas y compromiso. Debemos tener en cuenta que asesoría pedagógica brinda una planilla para facilitar la labor de parámetros de evaluación.

Herrera Pavo et al. (2020) exhiben una situación contraria a la encontrada en la presente tesis “El estudio realizado nos muestra que, en la mayoría de los casos, cuando las instituciones de educación superior trasladaron su oferta a la virtualidad se omitió este paso. Las propuestas educativas no contaban con un diseño adecuado para la educación a distancia virtual, en la mayoría de los casos, se trasladaban los programas presenciales a salas de videoconferencia, o convertían los entornos virtuales en repositorios de materiales y espacios para entrega de tareas. Estas propuestas que reducían la interacción al correo electrónico o a los momentos sincrónicos, donde la participación a través de las pantallas se ve limitada por las posibilidades de la tecnología, no consideraron el rol fundamental de la comunicación y la retroalimentación constante en la educación a distancia virtual, ni las oportunidades que la asincronía brinda a docentes y estudiantes para reflexionar.

La falta de definición de espacios de interacción textual asincrónica para la resolución de problemas y dudas, y para la retroalimentación de los aprendizajes, así como la carencia de

espacios para la interacción entre estudiantes, obstaculizó la gestión apropiada de la comunidad de aprendizaje, dificultando, además, la tarea de seguimiento de la participación de los estudiantes, que fue un motivo de gran preocupación para muchos docentes.

Una participación que se vio limitada por la carencia de dispositivos y conexiones apropiadas —sobre todo en el caso de los estudiantes, pero también en el de algunos docentes— y precarizó aún más la lógica sincrónica de la videoconferencia, en contextos en los que las herramientas tecnológicas, y los problemas de usabilidad que surgieron en torno a ellas, tuvieron en ocasiones más relevancia que los propios procesos de enseñanza y aprendizaje”.

En base a las herramientas sincrónicas y asincrónicas, en el estudio de Brun et al. (2022) acerca de ingresantes de la carrera de Medicina de la UNR expresaron ventajas y desventajas.

“Otra de las dificultades señaladas para el establecimiento de un vínculo docente-estudiante fueron las herramientas didácticas utilizadas: Aunque el docente ha estado constantemente pendiente de nosotros, los recursos utilizados han sido insuficientes. Tenemos dos o tres comunicaciones a la semana por WhatsApp donde el tutor nos sugiere bibliografía para resolver una UP [Unidad Problema], pero más allá de eso no tenemos ningún otro acompañamiento, tipo clases magistrales online ni seguimiento y evaluación sobre el desarrollo de las UP. Personalmente me siento abandonada. (Fem., 25 años)

Así, sostienen ventajas: «Puedo repetir clases grabadas las veces que considere necesario y cuando tenga tiempo.» (Masc., 18 años)

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

Asimismo, numerosos/as estudiantes coincidieron en señalar que otra desventaja es la falta de algunos seminarios y espacios de prácticas: «No tenemos seminarios, ni clases en los laboratorios, ni museos de anatomía.» (Fem., 22 años)

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

# CAPITULO 8:

## Conclusiones

Las tutorías son espacios de enseñanza dentro del marco del Aprendizaje Basado en Problemas que constituye el eje central del dictado de clases en la carrera de Medicina. Camilioni (2013, p.15) lo define como “una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real”

En marzo de 2020, se realiza el decreto de Necesidad y Urgencia producto de la pandemia COVID 19 de aislamiento preventivo y obligatorio lo que obligó a diversas instituciones educativas a trasladar sus actividades presenciales a la virtualidad. “Pasar a la virtualidad asignaturas habitualmente presenciales, ha puesto en espejo el enfrentamiento de la lógica pedagógica tradicional con el reconocimiento de las potencialidades pedagógico-didácticas de las propuestas de enseñanza con tecnologías digitales” (De Angelis, 2020).

En nuestro trabajo se han analizado fortalezas, oportunidades, retos y desafíos de las tutorías virtuales desde la mirada tanto de estudiantes como de tutores.

Se destaca que, la virtualidad permitió a los estudiantes de medicina continuar su formación a pesar de las restricciones sanitarias. Además, la educación virtual puede servir como un cambio de paradigma en la educación médica, permitiendo la inclusión de estudiantes que por diversas causas no puedan asistir presencialmente a la institución.

Se identificaron a partir de varios autores tanto fortalezas como desafíos en esta modalidad educativa, con un potencial de transformación en la enseñanza.

El aislamiento impactó en la educación, obligando a instituciones a adaptar su modalidad a lo virtual. Esto promovió una re-evaluación de las metodologías de enseñanza tradicionales y la exploración de las potencialidades de las herramientas digitales y creatividad para el logro de objetivos de aprendizaje.

Un ejemplo de ello fueron las evaluaciones con doble dispositivo que se usaron en la carrera de Medicina de UNL basado en la conexión al zoom institucional y además un espejo en su espalda. Esto representa según como se observe una oportunidad (permitiendo que el estudiante no se atrase en la carrera) y también un desafío de como evaluar y que evaluar en un medio virtual. Esto es lo novedoso, como cada institución o docente busca la manera de hacer efectivo el aprendizaje con los recursos que se poseían y conocimientos informáticos también implementando nuevas metodologías y herramientas para poder llevar adelante los espacios tutoriales, exámenes optativos, regularidades, promociones de área.

Cabe aclarar que desde el comienzo de la carrera los exámenes finales para estudiantes regulares son escritos y orales. Esto no cambió en virtualidad, pero se adaptó lo mejor posible para transparentar esa instancia evitando así cualquier trampa que el estudiante pueda hacer.

Dentro de las **fortalezas** identificadas por los estudiantes en las tutorías se observaron la comprensión efectiva de unidades de aprendizaje basadas en problemas, espacios de encuentro colaborativo y motivación en cuanto a dinámicas de trabajo.

Además, permitió que “se hagan más fuertes” (basado en entrevistas a E2, E5)

Las tutoras destacaron como fortaleza a nivel personal adaptarse a la situación de enseñanza virtual, paciencia, dedicación continua y capacitarse en educación a distancia. A su vez, manifestaron que su percepción en cuanto a fortalezas de sus estudiantes las cuales fueron mayormente compromiso y predisposición en las tutorías y con las actividades asignadas en el espacio, también resiliencia, optimismo, capacidad de adaptación a la situación contextual.

De este modo se puede observar que las tutorías virtuales logran mantener y cumplimentar los objetivos de aprendizaje que se evalúan en la presencialidad.

Las **oportunidades** percibidas fueron la mejora en la organización del tiempo de estudio, reducción de gastos en transporte, y la flexibilidad horaria.

A su vez, la virtualidad permitió la conexión entre estudiantes de diversas localidades, ampliando el acceso a la educación.

La mitad de los estudiantes encuestados manifestaron no considerar un mejor rendimiento académico durante 2020-2021. Debemos tener en cuenta que como antes fue nombrado, las prácticas educativas como la transmisión de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante se ven afectadas por múltiples aspectos, que en este caso se sumaría la distancia física entre el estudiante y compañeros, tutor, docentes especialistas, entre otros. A su vez considerar la adaptación del secundario a la vida universitaria, factores personales que fueron manifiestos en las encuestas como depresión y ansiedad en mayor medida.

Además, también se puede observar que se ha valorado aspectos como evitar gastos económicos en traslado y en alquiler.

Por su parte las tutoras subrayaron como oportunidad de tener menos tiempo de traslado, de poder aprovechar ese tiempo en otras actividades (laborales o de deporte) e incluso de flexibilizar el horario de tutoría si en el grupo tutorial surgía algún inconveniente. Apreciaron a su vez la comodidad de estar en su casa, su espacio.

Algunas de ellas destacaron que no consideran que sea una oportunidad menores gastos, ya que los hubo en luz e internet (necesidad de otras conexiones o arreglos de computadora, entre otros).

Del mismo modo, se ponderó la oportunidad de poder estar conectados, intercambiar ideas y conocimientos con personas que están distantes y sin embargo comunicarse como si hubieran estado en el mismo espacio físico.

Por otro lado, es importante destacar que tanto tutores como estudiantes hicieron mención a las dificultades que trajeron las fallas en conectividad tanto sea en el dictado (tutores), seguimiento de clases y participación de los estudiantes en tutorías. Esto por ende afecta a la evaluación que se puede hacer del estudiante.

A su vez, el aislamiento físico que impactó en la motivación y la capacidad de estudio de los estudiantes y la falta de un espacio adecuado en el hogar para el estudio.

En otros estudios analizados, es decir, de otros autores se encontraron algunas similitudes, pero también otras experiencias. Debemos considerar que no todas las carreras de Medicina utilizan la metodología ABP, y en clases tradicionales sumadas a la experiencia virtual pueden haber resultado menos atractivas.

En el caso de la carrera de Medicina de UNL otra oportunidad destacada que aún hoy persiste es la realización de exámenes virtuales dentro de un mismo acreditable presencial, es decir, por ejemplo, dentro de un laboratorio o taller el docente experto a cargo de una materia (ejemplo histología) puede habilitar el examen virtual para que los estudiantes en el mismo taller que se brinda de forma presencial puedan realizarlo.

Esto permite una rápida corrección y también realizar la devolución de equivocaciones y no acreditaciones de los estudiantes en ese mismo momento. Esto se realiza a través de la apertura de una aplicación o entorno virtual y observar allí en que preguntas o habilidad se equivocó el alumno. A su vez, mostrar y explicar cuáles fueron esos errores o dudas posteriores que puedan surgir a través de esta evaluación.

Cabe aclarar que en los talleres o laboratorios los grupos son pequeños (15 alumnos aproximadamente, similar a una tutoría)

Esto permite una evaluación sumativa y formativa a la vez.

Institucionalmente se brindan normativas para dicha evaluación y acreditación.

Los **Desafíos o retos** para los Estudiantes fueron en su mayoría la ausencia de prácticas presenciales que generó apatía y la importancia del vínculo humano en el contexto educativo se evidenció como un factor motivacional crítico. A pesar de ello, por ejemplo, los laboratorios de habilidades que no se pudieron hacer en primer año por la pandemia fueron trasladados a fin de que si o si ese contenido fuera evaluado en tercero o en cuarto año.

Asimismo, factores de índole personal durante la pandemia afectaron su concentración para el seguimiento de las tutorías y preparación para la misma destacándose factores emocionales (depresión, ansiedad), afectivos (ruptura sentimental, lejanía de grupo de amigos), económicos, de salud, entre otros.

En base a los retos para los tutores se distinguieron que la preparación de actividades requirió más tiempo y se presentó la dificultad de mantener una participación activa de los estudiantes a través de plataformas digitales.

Otro reto es la imposibilidad de promocionar Crecimiento y Desarrollo en el año 2020 a través de optativos, lo que obliga a los estudiantes a las instancias orales y escritas de todas las unidades de aprendizaje. Si se retoma dicha posibilidad en Nutrición, área del segundo cuatrimestre de primer año.

Es interesante valorar, tal como hemos nombrado anteriormente, todos los aspectos que interpelan el aprendizaje para poder objetivar si el “problema” es la virtualidad o lo es que sean ingresantes de la carrera, su edad, el momento histórico...

En cuanto a las preferencias y usos de **recursos asincrónicos y sincrónicos** los estudiantes mostraron una preferencia por clases sincrónicas y recursos que fomenten la participación.

La búsqueda de apoyo entre pares también fue fundamental, destacando la necesidad de comunicación y colaboración.

Fundamentalmente estos recursos fueron de una utilidad media para los estudiantes, lo cual nos permite pensar que respuesta se obtendría en cursos más avanzados de la carrera, para observar así si son los recursos, herramientas las que no funcionaron como era esperado o si es las características de un estudiante ingresante que se encuentra recorriendo su primer año con las dificultades que ello conlleva.

Es importante aclarar que la carrera de Medicina posee un cursado bastante intensivo, factor que cada año incide en la participación, compromiso de los estudiantes en tutorías (ya que los estudiantes priorizan los exámenes acreditables a las actividades tutoriales) y por ende en la evaluación de los tutores a sus tutorados.

Finalmente podemos decir que

- La experiencia adquirida durante la pandemia abre la puerta a un cambio de paradigma en la educación médica, explorando un enfoque híbrido que permitió conjugar lo mejor de la enseñanza presencial y virtual.
- Los encuentros tutoriales virtuales fue una herramienta esencial para el desarrollo personal y académico.
- A medida que las necesidades educativas evolucionan, es esencial que las instituciones fomenten sistemas flexibles que integren técnicas de enseñanza innovadoras y tecnologías digitales. “Las tendencias educativas internacionales plantean la necesidad

de contar con sistemas educativos flexibles, que incluyan nuevas formas de organizar y propiciar el conocimiento, así como mecanismos novedosos que faciliten el logro del aprendizaje.” (Peinado Camacho, 2021).

- Es crucial seguir analizando el impacto de estas nuevas metodologías en el aprendizaje y la adaptación de los estudiantes, a fin de optimizar futuros procesos educativos.

La pandemia ha acelerado la adopción de nuevas herramientas y metodologías digitales en la educación, y tu análisis refleja profundamente estos cambios y sus implicaciones. La combinación de enseñanza virtual y presencial, así como la integración de tecnologías más innovadoras, puede abrir nuevas posibilidades para la enseñanza en ciencias de la salud y más allá. Es fundamental seguir evaluando y adaptando estas prácticas para asegurar la efectividad del aprendizaje en contextos diversos.

La adaptación a estas nuevas dinámicas intra y extra-claustros es necesaria para preparar a los estudiantes de medicina de manera integral y efectiva, destacando la necesidad de innovar y adaptarse a un entorno educativo que, tras la pandemia, ya no será el mismo. La reflexión sobre estos cambios y su implementación futura será clave para mejorar la calidad de la educación en ciencias de la salud.

Finalmente es importante destacar que, por cuestiones propias del proceso de tesis, las entrevistas y encuestas fueron realizadas entre fines de 2023 y 2024 por lo cual la subjetividad en las respuestas brindadas y posibles detalles olvidados por el paso del tiempo podrían generar resultados no tan objetivos. Pero por su parte, son ricos en recuerdos y experiencias vividas.

# CAPITULO 9:

Referencias

Bibliográficas

- Aiello, María. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: Una propuesta de abordaje en la formación docente\*. *Educere*, 9(30), 329-332. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000300008&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300008&lng=es&tlng=es).
- Allen, D. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Introducción*. Edit Paidós
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81–96. Recuperado a partir de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Cap 7 ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos? p168. Publicaciones de la Universidad de Valencia, Editado en Barcelona.
- Bares, Héctor(2011). El curriculum como articulador del compromiso social de la universidad. *e-Universitas UNR Journal [Online]*, Volumen 2 Número 6 [12 mayo 2011]. Disponible en <http://www.e-universitas.edu.ar/journal/index.php/journal/article/view/44>. ISSN 1666-6143.
- Bourdieu, P; Passeron J.C. (2003). *Los herederos. La elección de los elegidos*. Siglo xxi editores.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Brotons, P; Virumbrales, M; Elorduy, M; Mezquita, P; Graell, M; Balaguer, A.(2020) Aprender Medicina a distancia durante la pandemia COVID-19. *Rev Med Chile*; 148: 1461-1466
- Brun, L; Borgobello, A; Prado, M. L; Pierella, M. P.(2022)Virtualidad en tiempos de pandemia. *Ciencia, Docencia y Tecnología*.33 (63):01 – 28
- Bueno G, Perez H. (2015). La tutoría como estrategia de intervención académica en beneficio de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Ciencias de la Docencia Universitaria*. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit. Disponible en [CDUIII\\_6.pdf \(ecorfan.org\)](CDUIII_6.pdf)
- Cabero, J; Córdoba, M; Fernandez, J.M. (2007) *Las TIC para la igualdad*. MAD eduforma. Sevilla España.

- Calle Pineda C, Arango A (2005). Impacto de la virtualidad y la sociedad de la información en los procesos educativos de hoy. Rev CES Med; 19(1): 69-72
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en post pandemia. En: Dussell, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Eds), Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia el compromiso y la espera, pp. 213-228. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE.
- Camilloni, A; Celman,S; Litwin E y Palou de Maté, M del C.(1998).La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. editorial Paidós.
- Carrera, L. (2012). El aprendizaje basado en problemas como fundamento de una propuesta curricular innovadora. El caso de la carrera de Medicina de la UNL. Ediciones UNL. En Strubin y Diaz: Tensiones entre disciplinas y competencias del curriculum universitario (pp 159-167).
- Castañeira M.(2015). Reconocimiento de facilitadores y obstructores del aprendizaje basado en problemas en la carrera de Medicina de la UNL. Tesis de maestria. Biblioteca UNL.
- Castro Calle F; Medina Rodriguez M.E; Sacoto Molina A(2021). La virtualidad, un reto para la educación, ¡ahora!. Revista de la Facultad de Ciencias Médicas Universidad de Cuenca ISSN: impreso 1390-4450 digital 2661-6777.
- Celman, S. (1998). Evaluación educativa: reflexiones 25 años después. Universidad Nacional de Entre Ríos -UNER-, Facultad de Ciencias de la Educación. Edición 1998. La evaluación de los aprendizajes\_Reflexiones -en edición- - pdf Docer.com.ar. Disponible en <https://docer.com.ar/doc/n581518#.YTVpYaCDE2w.gmail>
- Corona-Martínez L, Fonseca-Hernández M(2021). Acerca del carácter retrospectivo o prospectivo en la investigación científica. Medisur [revista en Internet]. 19(2):[aprox. - 338 p.]. Disponible en: <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4501>
- Cortes JI.(2020). Desafíos y oportunidades de la educación en tiempos de Coronavirus. Revista Latinoamericana Critica Chile.
- De Angelis, P. (2020). Tiempos de pandemia: desafíos de la enseñanza virtual en la Universidad. Educación en casa: pros y contras. Revista científica de Centro de Estudios en Educación (ISSN en línea 2452-4980),Universidad Miguel de Cervantes (Chile). Disponible en <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/issue/view/8>
- Edelstein, G y Coria, A. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires. Kapeluz

- Elejabarrieta, F., & Iñiguez, L. (2010). CONSTRUCCIÓN DE ESCALAS DE ACTITUD, TIPO THURSTONE Y LIKERT. La Sociología En Sus Escenarios, (17). Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6820>
- Escribano, A; Del Valle, A. (2010) El aprendizaje basado en Problemas, Una propuesta metodológica en educación superior. Ed Universitaria. Capitulo 1- Del Rol del Profesor y el alumno. Disponible en <https://public.digitaliapublishing.com/a/28984/el-aprendizaje-basado-en-problemas--abp----una-propuesta-metodologica-en-educacion-superior--2--ed.->
- Espinoza Freire, E; Ley Leyva, N; Guamán Gómez, V.(2019) Papel del tutor en la formación docente. Revista de Ciencias Sociales (RCS) FCES - LUZ • ISSN: 1315-9518 • ISSN E-: 2477-9431 .Vol. XXV, No.3, , pp. 230-241
- Expósito, E., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. Educación y Humanismo, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fanelli A, Marquina M,; Rabossi M (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina frente al COVID-19. ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina.
- Fernández Martínez, M; García Sánchez, J.N; de Caso Fuertes,A; Fidalgo Redondo,R; Arias Gundín, O. (2006) El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. Universidad de León. Revista de Educación, 341. pp. 397-418
- Ferreira Szpiniak, A. (2020). Estrategias de enseñanza en la virtualidad. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Flores, G d C., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L F (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. Revista de Educación Superior. XLI(157) pp 189. Recuperado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>
- Frenk J, Chen L, Bhutta Z, Cohen J, Crisp N. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. Lancet 2010; 376: 1923-58.
- Fuentes Navarro. (2020-2021). Reseña del libro el Pedagogo Universitario en Mexico. Revista Argentina de Educación Superior. Año 13- n°22.266-269.

- Gallo, N (2020). Acerca de los estudiantes que transitan nuestras aulas en tiempos de pandemia. Universidad Nacional de Rio Cuarto.
- Garcia Blanco, S (2010). Docencia en la Virtualidad. Universidad de Santander. Academia EDU.
- Gil Galvan R.(2018)EL USO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. RMIE, 2018, VOL. 23, NÚM. 76, PP. 73-93 (ISSN: 14056666) Investigación
- Guerrero Azpeitia, L. A. (2021). Contingencia y tensiones educativas en estudiantes universitarios: Un análisis sociocultural comparado. Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR, (11). <https://doi.org/10.25087/resur11a2>
- Gutiérrez-Chaparro, D. y Espinel-Barrero, N. (2021). Educación en Pandemia: variables de reflexión, retos y oportunidades. Educación y Ciudad, n. 41, pp. 119-131. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2579>
- Guyot V (2005). Epistemología y Practicas del conocimiento. Ciencia, Docencia y Tecnología. N° 30. Año XVI (9-24).
- *Guyot, Violeta (2011). Las practicas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Lugar Editorial*
- Hamui-Sutton, A. (2013) Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. Inv Ed Med;2(8):211-216. Elsevier.
- Hanne A V y Mainardi Remis A I (2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El Dispositivo Tutorial: un espacio en construcción. Revista de Docencia Universitaria, 11 (2), pp 173-192. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4414189.pdf>
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. 6ª ed. México. McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera-Pavo, M. A; G. Amuchástegui, G; & Balladares Burgos, J. (2020) La educación superior ante la pandemia/ Revista Andina de Educación 3(2) 2-4
- IESALC-UNESCO, (2020) COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Jackson P. W (2002) Prácticas de la Enseñanza. Buenos Aires. AMORRUTU EDITORES.

- Jara Gutierrez, N; Prieto Soler, C. (2018) Impacto de las diferencias entre nativos e inmigrantes digitales en la enseñanza en las ciencias de la salud: revisión sistemática. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud* 2018;29(1):92-105. Recuperado en 30 de marzo de 2025, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2307-21132018000100007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132018000100007&lng=es&tlng=es).
- Ley Fuentes, M (2014). El Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas y su efectividad en el Desarrollo de la Metacognición. *Revista Educatio siglo XXI*.
- Linaza, J L (2003) Cambios en la concepción de educación. En: *La enseñanza del derecho*. Comp. Francisco Laporta. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid
- Litwin, Edith (1993). *La investigación en el campo de la didáctica*. Educacion. Vol II (4). <https://dialnet.unirioja.es>
- Litwin, E. (1998). “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”. En Camilloni, A., Celman, S.; Litwin, E.; Palau de Mote, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós
- Lobato, C. (2004) La función tutorial universitaria: Estrategias de intervención. *Papeles Salmantinos de Educación*, (3), pp 31-57. Facultad de Pedagogía, Universidad Pontificia de Salamanca. Recuperado de: <http://summa.upsa.es/pdf.vm?id=0000029796&page=1&search=&lang=es>
- Lorenzini E. (2017) Pesquisa de métodos mistos nas ciências da saúde. *Rev Cuid.*; 8(2): 1549-60. <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.v8i2.406>
- Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la universidad. Ed Paidós.
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 203–217.
- Manñá C (2019). El rol del tutor-alumno dentro del sistema institucional de tutorías. Universidad Nacional del Litoral. Proyecto CAI+D DISPONIBLE EN [El rol del tutor-alumno dentro del sistema institucional de tutorías \(unl.edu.ar\)](#)
- Manzur Jattin , F., Quintana, L., Cardales, M. (2020). La pandemia: virtualidad en la educación. *Revista Ciencias Biomédicas*, 9(2), 147-150.
- Mendoza- Espinosa, H y col.(2012) Aprendizaje basado en problemas (ABP) en educación médica: sugerencias para ser un tutor efectivo. ELSEVIER. Investigación en educación médica.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572012000400011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572012000400011)

- Millán Núñez-Cortés, J; Reussib, R; García Dieguez, M y Falasco, S.(2020)COVID-19 y la educación médica, una mirada hacia el futuro. Foro Iberoamericano de Educación Médica(FIAEM) Volume 21, Issue 4,Pages 251-258,ISSN 1575-1813,https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.06.004.(https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181320300760)
- Mora Quintana, M. E. del C. (2017). Nota inicial. Editorial. Revista Conrado, 13(58). Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/503>
- Morales Bueno, P. Fitzgerald, V. (2004) Aprendizaje basado en Problemas.Theoria, Vol. 13: 145-157. Disponible en:<http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Navarrete-Cazales, Z., López-Membrillo, M. G., & Manzanilla-Granados, H. M. (2020). Logros y perspectivas de la educación superior a distancia en el Tecnológico Nacional de México. Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR, (9-10), 53–82. <https://doi.org/10.25087/resur9.10a3>
- Navarro H., & Zamora S., José. (2018). Evaluación del rol del tutor: comparación de percepción de estudiantes de las carreras de la salud. Investigación en educación médica, 7(25), 10-17. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.148>
- Peinado Camacho, JJ (2021). Desafíos que afrontan los tutores del sistema Polivirtual. Apertura, 13(1), pp. 134-149. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1938>
- Pineda, E.; Alvarado, E. (2008). Metodología de la Investigación. 3ª ed. Serie PALTEX para ejecutores de salud N° 47. Washington, DC. Organización Panamericana de la Salud.
- Plan de estudio medicina. Universidad Nacional del Litoral Rectorado. NOTA N°:EXPTE N°:479.130
- Pulvirenti, M. et al (2018). La evaluación de los aprendizajes, un desafío constante. Disponible en [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/11957/18pulvirentice2018.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/11957/18pulvirentice2018.pdf)
- Rafaghelli, M. (2020). Evaluar en tiempos de pandemia. UNLvideos. Disponible en <https://youtu.be/H5uSSEvMYgg>

- Ramli M.H et al (2022). A Meta-synthesis on Technology-Based Learning Among Healthcare Students in Southeast Asia. Medical Science Educator <https://doi.org/10.1007/s40670-022-01564-3>
- Restrepo Gomez, B. (2005) Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria.Revista educación y educadores. Vol 8.
- Roca Llobet, J; Reguant Álvarez,M; Canet Velez,O. (2015) Aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y metodología tradicional: una experiencia concreta en el grado en enfermería. 196 Elsevier. disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/70291407.pdf>.163-170.ISSN 1877-0428,
- Rodriguez-Alarcon, F; Vinelli-Arzuviaga, D; Aveiro-Róbaló T.R; Garlisi-Torales L.D, et al (2022).Repercusiones académicas de la educación virtual en los estudiantes de Latinoamérica: validación de una escala. Educación Médica. 23, 3,100741,ISSN 1575-1813,<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2022.100741>.(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S157518132200033X>)
- Sánchez, J; Lesmes, M; Gonzalez-Soltero, R; R-Learte, A; García-Barbero, M; Gal, B. (2021). Iniciación a la investigación en educación médica: guía práctica metodológica. Educación Médica. 22. 10.1016/j.edumed.2021.04.004.
- Sangrà, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. Universitat Oberta de Catalunya. Educar 28, 117-131
- Sánchez Díaz, L. C; Sánchez García, J. E.; Palomino Alvarado, G. del P. y Verges, I. Y.(2021)Desafíos de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de la pandemia. Revista de Ciencias Sociales (Ve),XXVII(Especial 4), 32-48.
- Santa Maria, S. (2017) Tesis de maestría: Actividades de Tutoría. Sus fortalezas y debilidades en la formación de enfermería. Universidad Nacional del Litoral.
- Sarmiento Sanatana (2004) La enseñanza de las matemáticas y las NTIC . una estrategia de formación permanente. capítulo 2. universitat rovera i virgiliisbn: 978-84-690-8294-2 / d.l: t.1625-2007
- Temporetti, F. (2004). El modelo Internet. La clase ha muerto; viva la clase. MENÍN, O. Pedagogía y universidad: currículum, didáctica y evaluación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Torp. L y Sage, S.(2007) Aprendizaje Basado en Problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu editores S.A.
- UNESCO (2020). El Coronavirus Covid-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones”. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- UNL virtual. Nota periodística. De la enseñanza presencial a la enseñanza virtual. Disponible en [www.unl.edu.ar/noticias/news/view/de\\_la\\_enseñanza\\_presencial\\_a\\_la\\_enseñanza\\_virtual](http://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/de_la_enseñanza_presencial_a_la_enseñanza_virtual).
- Valero-Cedeño et al. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. Dom. Cien., ISSN: 2477-8818. Vol. 6, núm. 4, pp. 1201-1220. Disponible en : DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1530>
- Venturelli, J. (2003): Educación Médica. Nuevos enfoques, metas y métodos. Washinhton, Organización Panamericana de la Salud.
- Verduna, C. M.; Rodríguez, E. N.; Zabala, P. A.; Martínez Urristy, L.; Cusumano, A.M.; Bianchi, M.E.V. (2020). Fortalezas y debilidades de la Presencialidad y de la Virtualidad: Análisis del desempeño cursadas 2019 - 2020 en la Cátedra II de Fisiología Humana - Facultad De Medicina - UNNE. Vol. 9 N° 4, 37-44.
- Yuni, J.A. y Urbano, C.A. (2006). Técnicas para Investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. 2ª ed. Vol 2. Córdoba: Editorial Brujas
- Zapata-Ospina JP, Patiño-Lugo DF, Ramírez-Pérez PA, Marín-Orozco IC, Velásquez-Salazar P, Vélez-Marín VM, et al.(2022) Diálogo deliberativo con universidades iberoamericanas sobre intervenciones en salud mental estudiantil durante la pandemia de COVID-19. Rev Panam Salud Publica.;46:e45. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.45>
- Zurro, A; Comín Bertrán, E; Ciurana Misol, R; Marquet Palomer,R. (2022). Pandemia COVID-19 y formación médica virtual.FMC: Formación Médica Continuada en Atención Primaria, ISSN 1134-2072, Vol. 29, N°. 1, 2022, págs. 1-2

# CAPITULO 10:

## Anexos

## Metodológico

## 10.1- ENCUESTA A ESTUDIANTES QUE CURSARON EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE MEDICINA MEDIANTE MODALIDAD VIRTUAL POR PANDEMIA COVID 19

Gracias desde ya por su participación.

SU RESPUESTA ES ANONIMA

POR FAVOR CONTESTE TODAS LAS PREGUNTAS

Las respuestas obtenidas serán de ayuda para la elaboración de la Tesis de Maestría en Docencia Universitaria de la Tutora Marcela Alsina.

### Datos sociodemograficos

1. sexo \*

- Femenino
- Masculino

2. Lugar de residencia \*

Tu respuesta

3. Donde transcurrió la pandemia (Ej Paraná) \*

Tu respuesta

4. ¿Cuál fue tu edad cuando cursaste primer año de Medicina en pandemia? \*

- 17/18
- 19/21
- más de 21

5. En pandemia curso: \*

- Crecimiento y Desarrollo
- Nutricion
- ambas
- Recursante

6. Antes de la pandemia había cursado otra carrera\*

- SI
- NO

7. ¿Durante la pandemia tuvo acceso a internet?\*

- SI
- NO

8. ¿De que forma tuvo acceso a internet durante la pandemia?\*

- Casa
- Pariente o amigo
- Wifi gratis

- Datos móviles
  - Wifi pago
9. ¿ Como fue la conectividad durante la pandemia?\*
- Excelente
  - Muy Bueno
  - Bueno
  - Regular

**En cuanto al clima general de las tutorías** por favor responda con la opción que más se asemeje a su pensamiento

5) Las tutorías fueron un espacio de encuentro con pares y tutor donde compartir el aprendizaje de las áreas	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
6) Las tutorías eran un espacio donde se trabajaba la participación grupal a través de la lluvia de ideas los conceptos o conocimientos que ud. tenía en las diferentes UABP	a)Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
7) Las tutorías eran un espacio donde se trabajaba la mejora y entendimiento de resolución de cierres de diferentes UABP mediante la oralidad	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
8) La/el tutor fomentaba mediante devoluciones escritas los cierres de UABP.	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
9) Se promovía el aprendizaje basado en problemas	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
10) Se realizaban lluvias de ideas para que el aprendizaje sea espiralado (desde lo que creo hasta lo que aprendí que puede ser relacionando conceptos)	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
11) ¿Tuvo una relación armoniosa con su tutor/a?	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
12) ¿Tuvo una relación armoniosa con sus compañeros?	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo

	d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
13) ¿Las actividades requeridas por la docente para el aprendizaje mediado por un entorno virtual fueron accesibles para tu nivel de competencias informáticas?	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
14) ¿Consideras que se han llevado a cabo actividades innovadoras mediadas por el entorno virtual?	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

**En cuanto a oportunidades que brindaron las tutorías virtuales considera que**

15) Ayudo a evitar gastos económicos de traslado	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
16) Favoreció a evitar gastos económicos de alquiler de vivienda	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
17) Evitó gastos de tiempo en traslado	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
18) Permitió mejor organización en el estudio	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

Otro/s. cuales?..

**En cuanto a fortalezas de las tutorías virtuales durante la pandemia destaca aspectos como:**

19) ¿La asistencia a las tutorías lo ayuda a comprender las unidades basadas en problema?	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
---	--

20) Momento de encuentro con pares	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
21) Orientación para el estudio (a través de preguntas o debates generados por el tutor)	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
22) Aprendizaje colaborativo (lo que me aportan mis compañeros me ayuda a mejorar mi aprendizaje al compartir y debatirlo en las tutorías)	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
23) Motivación para el trabajo y estudio por el tutor/a	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
24) ¿Al terminar la presentación del caso problema y realizar la lluvia de ideas salía de la tutoría con ganas de investigar más?	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
25) Dinamismo en tutorías (las clases eran dinámicas, es decir, por ahí se hacían juegos, por ahí exposiciones, por ahí preguntas)	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

26) En base a la respuesta anterior que dinámicas de trabajo se usaron en las tutorías (marcar todas las que considere)

- a) Juegos
- b) Exposiciones orales en grupos
- c) Preguntas
- d) Debates
- e) OTROS. CUALES? .....
- f) No recuerda

**En cuanto a retos o desafíos de las tutorías virtuales durante los años de pandemia ud. subraya:**

27) La falta de contacto físico con los compañeros y tutor incidieron en la motivación para el cursado en tutorías	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
28) El hecho de no ir a cursar de forma presencial generó mayor	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo

apatía para el estudio y seguimiento de tutorías	c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
29) La falla en la conectividad impedía seguir correctamente la tutoría	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
30) Al no tener un espacio silencioso o apartado en la casa donde estaba viviendo durante la pandemia impidió su concentración para el seguimiento de las tutorías y preparación para la misma	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo
31) Motivos de índole personal durante la pandemia afectaron su concentración para el seguimiento de las tutorías y preparación para la misma	a) Muy de acuerdo b) De acuerdo c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo d) En desacuerdo e) Totalmente en desacuerdo

- 32) En base a la pregunta anterior cuáles fueron esos motivos
- a- Afectivos (ej ruptura sentimental, lejanía de grupo de amigos)
  - b- Económicos
  - c- Perdida de trabajo de un familiar
  - d- Emocionales (depresión, ansiedad, estrés)
  - e- Ninguno
  - f- Otro/s. cual/es?
  - g- Ns/nc

## **SINCRONIA Y ASINCRONIA DE ACTIVIDADES EXTRATUTORIALES**

- 33) ¿Necesito de apoyo extratutorial de pares? si- no  
¿En qué grado?
- Mayor al 80%
  - 80-60%
  - 60-40%
  - 40-20%
  - 20-1%
  - 0%
- 34) ¿Has utilizado canales tecnológicos (mail, video llamada, etc.) para dicho intercambio? si- no  
¿En qué grado?
- Mayor al 80%
  - 80-60%
  - 60-40%
  - 40-20%
  - 20-1%

- 0%
- 35) ¿Necesito de apoyo extratutorial de becarios de tutoría? si- no  
¿En qué grado?
- Mayor al 80%
  - 80-60%
  - 60-40%
  - 40-20%
  - 20-1%
  - 0%
- 36) ¿Has utilizado canales tecnológicos (mail, video llamada, etc.) para dicho intercambio? si- no  
¿En qué grado?
- Mayor al 80%
  - 80-60%
  - 60-40%
  - 40-20%
  - 20-1%
  - 0%
- 37) ¿Asistió a clases disciplinares virtuales no obligatorias sincrónicas? si- no  
¿En qué grado?
- Mayor al 80%
  - 80-60%
  - 60-40%
  - 40-20%
  - 20-1%
  - 0%
- 38) ¿Observo clases disciplinares virtuales asincrónicas con audio? si- no  
¿Cuánto ayudo a su aprendizaje?
- Mayor al 80%
  - 80-60%
  - 60-40%
  - 40-20%
  - 20-1%
  - 0%
- 39) ¿Participo en las clases de consulta virtuales sincrónicas no obligatorias?  
Si-no  
¿Cuál fue su grado de participación?
- Mayor al 80%
  - 80-60%
  - 60-40%
  - 40-20%
  - 20-1%
  - 0%
- 40) ¿Participo en los foros de consulta virtuales asincrónicos? si- no  
¿En qué grado?
- Mayor al 80%
  - 80-60%
  - 60-40%

- 40-20%
- 20-1%
- 0%

41) ¿En qué medida aplico estos recursos sincrónicos y asincrónicos virtuales para los espacios tutoriales?

- Más del 80%
- 80-60%
- 60-40%
- 40-20%
- 20-1%
- 0%

42) ¿En qué medida estos recursos le fueron de utilidad?

- Más del 80%
- 80-60%
- 60-40%
- 40-20%
- 20-1%
- 0%

43) En la pandemia, ¿en qué porcentaje utilizo **material físico** de lectura?:

- Mayor al 80%
- 60-80%
- 40-60%
- 20-40%
- 0%

44) El **material de lectura digital** utilizado en pandemia fue

- Mayor al 80%
- 60-80%
- 40-60%
- 20-40%
- 20-1%
- 0%

## 10.2- ENTREVISTA A ESTUDIANTES A FIN DE PROFUNDIZAR PERCEPCIONES Y VISIONES DE LAS TUTORIAS DE 1ER AÑO DURANTE PANDEMIA.

**¿Cómo fue tu experiencia en tutoría de primer año durante la pandemia?**

**Otras preguntas para generar conversación.**

¿Fue buena tu conexión a internet?

¿Como te sentías con el grupo?

¿Qué actividades hacían?

¿Cómo organizaba el tutor/a la tutoría?

¿Para los cierres te daba parámetros a seguir y correcciones?

¿Fortalezas que hayas observado? ¿ Dificultades?

¿Utilizaste recursos sincrónicos o asincrónicos no obligatorios? ¿Te sirvió?

¿ Algo más que me quieras contar?

## 10.3- ENTREVISTA A TUTORAS

ENTREVISTA A TUTORES DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE MEDICINA PARA CONOCER SUS PERCEPCIONES SOBRE LAS TUTORIAS VIRTUALES.

### **Presentación de la entrevistadora**

“Hola. Soy Marcela Alsina y tutora de primer año de la carrera de Medicina en UNL y estoy realizando un trabajo de campo para mi tesis de Maestría en Docencia Universitaria a fin de conocer qué piensa, opina, etc. los docentes tutores del primer año de la carrera respecto de las tutorías virtuales durante la pandemia..”

### **Contrato comunicativo**

“Todo lo que me diga durante esta charla va a ser tratado en forma anónima y confidencial. Esto quiere decir que nadie más que yo sabrá quién fue la persona que me brindó la información que obtenga de su entrevista y no habrá ninguna forma de identificarla. Si escribo algo sobre los resultados de este estudio, lo que nos dijeron los distintos entrevistados va a ser tratado en forma general y no se va a saber quién dijo cada cosa. Si alguna frase que alguien dijo me gusta mucho y quiero citarla, se va a cambiar el nombre de la persona para que no pueda ser reconocida, así como cualquier otro dato que permita relacionar la frase con la persona que la dijo.

Yo voy a tomar nota y, si no le molesta, también voy a grabar esta conversación ya que no es posible que me acuerde de todo lo que usted me diga. También quiero decirle que esta entrevista no tiene respuestas correctas ni incorrectas; simplemente me interesa conocer su opinión y punto de vista sobre algunas cuestiones”.

### **1. Datos Sociodemográficos**

1.1 Nombre o Primera letra de nombre y apellido , por ejemplo M.A

1.2 Edad

1.3 Sexo

1.4 Barrio de procedencia

1.5 Nivel educativo

1.6 Ocupación

1.7 Situación conyugal

1.7.1 Hijos/as

- 2) ¿Cuántos años es docente en tutorías?
  
- 3) ¿Cuántos grupos tutoriales tuvo anualmente durante los años de pandemia?
  
- 4) ¿Cómo fue la asistencia en las tutorías durante los años 2020/2021 por cada grupo tutorial?
  
- 5) ¿Durante la pandemia tuvo acceso a internet? SI-NO
  - a) ¿Cuál fue su fuente?
    - a.1 datos móviles,
    - a.2 wifi pago,
    - a.3 wifi gratis,
  - b) ¿De dónde accedió a la misma?
    - b.1 internet de un vecino, pariente, amigo
    - b.2 en su casa
    - b.3 espacio publico
    - b.4 otro
  - b) ¿cómo fue su funcionamiento a líneas generales? ¿le trajo inconvenientes?
  
- 6) ¿Además de zoom/meet, etc utilizo otro recurso tecnológico en sus tutorías? ¿cual? ¿cómo fue su experiencia?
  
- 7) ¿Cómo considera que es su manejo con "la informática"?
  
- 8) ¿Qué herramientas sincrónicas utilizo para el dictado de las tutorías? ¿Cómo fue su experiencia? ¿Cuál era el objetivo de su uso?
  
- 9) ¿Qué herramientas asincrónicas utilizo? ¿Cómo fue su experiencia? ¿Cuál era el objetivo de su uso?
  
- 10) ¿Organizo los temas a discutir en las tutorías teniendo en cuenta las fechas de las clases virtuales sincrónicas?

- 11) ¿Organizo los temas a discutir en las tutorías teniendo en cuenta las fechas de los exámenes acreditables?
- 12) ¿En las tutorías virtuales de sus grupos a cargo como considera que fue la participación y estudio? ¿Oscilaba a lo largo del año?
- 13) ¿Qué características de la evaluación a los estudiantes o modalidad utilizo durante la pandemia? ¿qué criterios tomaba en cuenta?
- 14) ¿Realizaba lluvia de ideas con sus estudiantes para la apertura de los casos problemas? ¿Utilizaba algún recurso en especial o como lo hacia?
- 15) En cuanto a los cierres de UABP, ¿cómo era la confección de los mismos en líneas generales? ¿Fueron mejorando a lo largo del año?
- 16) ¿Las directivas que indicaba en cuanto a la confección y mejora de los cierres eran comprendidas por sus estudiantes?
- 17) ¿Qué directivas utilizaba para tal fin? Ej. oralidad, rehacer, exposición de un caso ejemplo
- 18) ¿En pandemia observo clases virtuales disciplinares sincrónicas?
- 19) ¿En pandemia observo clases virtuales disciplinares asincrónicas?
- 20) ¿Colaboro en pandemia en la elaboración de clases virtuales sincrónicas o asincrónicas disciplinares? ¿En qué disciplina?
- 21) ¿Qué cualidades, actitudes o habilidades destaca de ud. mismo como tutor/a durante la pandemia? (fortalezas)
- 22) ¿Qué cualidades, actitudes o habilidades destaca de sus estudiantes durante la pandemia? (fortalezas)
- 23) ¿Qué oportunidades considera ud. que brindaron las tutorías virtuales? (ej. tiempo, gastos, comodidad)

24) ¿Qué retos o desafíos considera ud que generaron las tutorías virtuales, es decir, que obstáculos tuvo que superar?

### **Cierre**

Te agradezco mucho tu colaboración, será de mucho valor para mi trabajo. Antes de despedirnos ¿Querés agregar algo más a todo lo que hemos estado hablando? ¿Hay algún tema del que te hubiera gustado hablar y no tuviste oportunidad de hacerlo?

## **Consentimiento Informado a estudiantes**

Yo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación para la tesis de Maestría en Docencia Universitaria denominada “Fortalezas, Oportunidades, Retos o desafíos de la Enseñanza Virtual en Tutorías de Primer Año de la Carrera Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas UNL en contexto de pandemia COVID 19”, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la Facultad de Ciencias Médicas.

Entiendo que este estudio busca recabar las percepciones de estudiantes que hayan cursado el primer año de la carrera en 2020-2021 acerca de los espacios tutoriales y actividades sincrónicas y asincrónicas dadas en ese periodo. Sé que mi participación consistirá en responder una encuesta que demorará alrededor de 20 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la facultad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Licenciada Marcela L. Alsina – tutora de primer año

[marcelaalsina@gmail.com](mailto:marcelaalsina@gmail.com)

## **Consentimiento Informado a tutores**

Yo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación para la tesis de Maestría en Docencia Universitaria denominada “Fortalezas, Oportunidades, Retos o desafíos de la Enseñanza Virtual en Tutorías de Primer Año de la Carrera Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas UNL en contexto de pandemia COVID 19”, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento de la Facultad de Ciencias Médicas. Entiendo que este estudio busca recabar mis percepciones acerca de los espacios tutoriales y de mi/s grupo/s tutorial/es durante el cursado del primer año de la carrera en 2020-2021 y actividades sincrónicas y asincrónicas dadas en ese periodo. Sé que mi participación consistirá en responder una entrevista en la cual seré grabada y demorará alrededor de 20 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la facultad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Licenciada Marcela L. Alsina – tutora de primer año

[marcelaalsina@gmail.com](mailto:marcelaalsina@gmail.com)