



Implementación de estrategias basadas en tecnologías de la información y la comunicación (tic) y entornos virtuales: una vía para investigar el potencial del ecosistema digital

Implementation of strategies based on information and communication technologies (ict) and virtual environments: a pathway to explore the potential of the digital ecosystem

Autores:

Karla Andrea Paredes Rosado
Universidad Estatal de Milagro
Milagro – Ecuador
kparedesr@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-3312-2738>

Corresponding Author: Karla Andrea Paredes Rosado, kparedesr@unemi.edu.ec

Reception date: 06-Enero-2024 **Acceptance:** 15-Febrero-2024 **Publication:** 25-Febrero-2024

How to cite this article:

Implementación de estrategias basadas en tecnologías de la información y la comunicación (tic) y entornos virtuales: una vía para investigar el potencial del ecosistema digital. (2024). Sage Sphere Higher Education, 2(1), 1-19. <https://sagespherejournal.com/index.php/SSHE/article/view/73>





RESUMEN

Durante el segundo semestre de 2021, el Laboratorio de Tecnología Educativa y Cultura Digital de la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia llevó a cabo un diagnóstico sobre el uso de estrategias apoyadas en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y entornos virtuales durante los años 2020 y 2021, en programas de pregrado, en el contexto de la educación remota implementada como respuesta a la emergencia sanitaria causada por la COVID-19. Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, enmarcado en un paradigma constructivista e interpretativo, y se orientó metodológicamente desde la investigación basada en diseño. Los resultados evidencian que, en gran medida, tanto docentes como estudiantes trasladaron sus prácticas educativas presenciales a los entornos digitales sin modificaciones sustanciales. Sin embargo, algunos actores identificaron esta coyuntura como una oportunidad para innovar y explorar de manera creativa las posibilidades del ciberespacio, así como para repensar las dinámicas formativas en función de un escenario postpandémico. Los hallazgos buscan contribuir a la reflexión académica en el campo y servir de insumo para la formulación del Proyecto Educativo de la Facultad de Comunicaciones y Filología, actualmente en proceso de construcción.

Palabras clave: Computadoras en la educación, Tecnología educativa, COVID-19.

ABSTRACT

During the second semester of 2021, the Educational Technology and Digital Culture Laboratory of the Faculty of Communications and Philology at the University of Antioquia conducted a diagnostic study on the use of strategies supported by Information and Communication Technologies (ICT) and virtual environments during the years 2020 and 2021, within undergraduate programs, in the context of remote education implemented in response to the health emergency caused by COVID-19. This research was carried out using a qualitative approach, framed within a constructivist and interpretative paradigm, and guided methodologically by design-based research. The findings reveal that, for the most part, both faculty and students transferred their traditional face-to-face practices to digital environments with minimal adjustments. However, some participants saw this situation as an opportunity to innovate and creatively explore the possibilities offered by cyberspace, as well as to rethink educational dynamics in light of a post-pandemic scenario. The outcomes of this study aim to contribute to academic reflection in the field and to inform the development of the Educational Project of the Faculty of Communications and Philology, which is currently under construction.

Keywords: Computer use in education, Educational technology, COVID-19.





1. INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria provocada por la COVID-19 generó transformaciones profundas en los procesos educativos, orientándolos en gran medida hacia modalidades de aprendizaje mediadas por entornos digitales (Kawczak et al., 2021). En este contexto, y tras el retorno a la presencialidad en 2022, se hizo evidente la urgencia de que la educación superior enfrente los desafíos asociados a la integración de tecnologías y a la incorporación de las dinámicas propias de la cultura digital en sus prácticas académicas (Pardo & Cobo, 2020).

En este marco, la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia ya había detectado deficiencias en las competencias digitales de estudiantes y docentes en sus programas de pregrado, tal como lo revelan los informes institucionales de autoevaluación e innovación curricular. Esta situación es consistente con el diagnóstico general de habilidades digitales tanto a nivel institucional como nacional en el ámbito de la comunicación. En línea con ello, la Asociación de Facultades de Comunicación (AFACOM) presentó en 2020 el estudio Profesionales de la comunicación y transformaciones del mundo del trabajo, en el cual se resalta la necesidad urgente de fortalecer las competencias digitales en este campo disciplinar. (Figura 1)

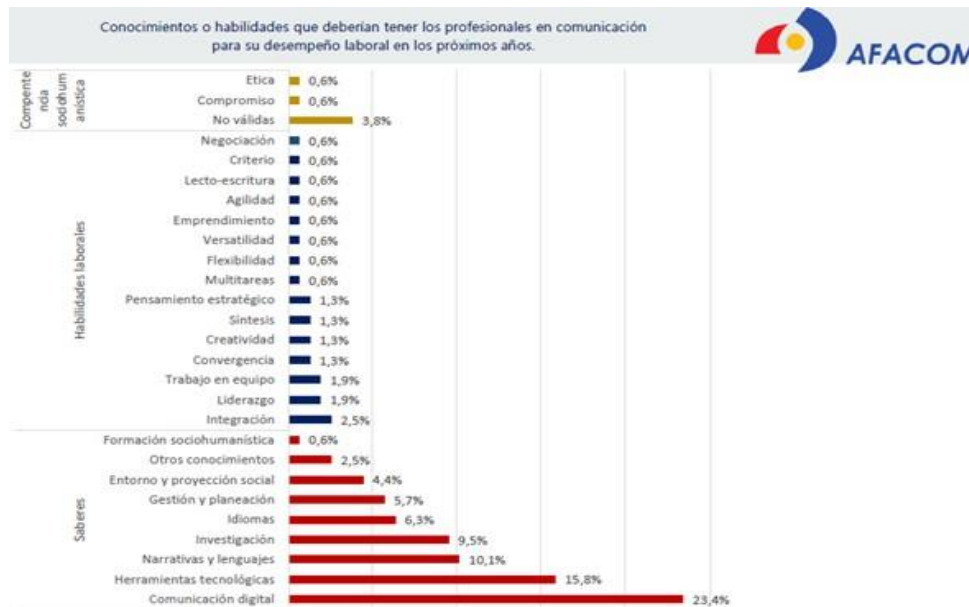


Figura 1. Conocimientos o habilidades que deberían tener los profesionales en comunicación para su desempeño laboral en los próximos años. Fuente: Adaptado de Pereira et al. (2020)

El confinamiento derivado de la pandemia y la necesidad de implementar la educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020) impulsaron la creación de la Mesa de Pedagogía y TIC en la Facultad, con el propósito de brindar acompañamiento y orientación tanto a docentes como a estudiantes durante este periodo. Esta iniciativa evolucionó posteriormente en el Laboratorio de Tecnología Educativa y Cultura Digital, desde cuya línea de





investigación surgió la propuesta de realizar el presente diagnóstico. El objetivo fue establecer una línea base que permitiera ajustar los procesos formativos de la Facultad a las nuevas dinámicas impuestas por la transformación digital de la educación.

Este estudio reconoce la relevancia de la interacción como componente fundamental en la educación superior (Forero, 2022) y busca aportar a la reflexión sobre las competencias digitales y los cambios estructurales en la educación, en relación con la integración de tecnologías, las nuevas formas de presencia en el ciberespacio y la consolidación de contextos híbridos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, fundamentado en la comprensión de la subjetividad inherente al proceso de construcción del conocimiento (Alvarado, 2013). Se adoptó el paradigma constructivista interpretativo, el cual reconoce la implicación activa de los sujetos en la configuración de la realidad estudiada (Chilisa & Kawulich, 2012), con un carácter exploratorio orientado a abrir nuevas líneas de indagación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

La metodología seleccionada fue la investigación basada en diseño (Design-Based Research - DBR), por su potencial para articular teoría y práctica en contextos educativos reales (Kennedy-Clark, 2013; Amiel & Reeves, 2008). Desde la década de 1960, esta perspectiva ha sido reconocida como una herramienta efectiva para abordar problemáticas educativas complejas, propiciando procesos de reflexión informados por teorías constructivistas.

Objetivo de la investigación

El objetivo general fue diagnosticar el uso de estrategias educativas mediadas por TIC y virtualidad en los cinco programas de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología durante el periodo de confinamiento de los años 2020 y 2021. De este se derivaron los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar las estrategias educativas apoyadas en TIC implementadas en los programas de pregrado.
- b) Analizar las percepciones sobre la integración de estas estrategias en los currículos.
- c) Comprender las concepciones didácticas de los docentes respecto al uso de TIC durante dicho periodo.
- d) Reconocer las corrientes teóricas que han orientado la reflexión pedagógica de los docentes.





Diseño de la investigación

La recolección de datos se estructuró en tres fases iterativas:

Análisis documental: Incluyó la revisión crítica de informes de autoevaluación y documentos maestros de los programas de pregrado (Periodismo, Comunicaciones, Comunicación Audiovisual y Multimedial, Filología, y Comunicación Social - Periodismo), así como de los textos relacionados con procesos de innovación curricular. Esta técnica fue concebida como una forma de "entrevistar" los documentos (Galeano, 2007), interpretando sus contenidos como evidencia social (Arias, 2012; Cazares et al., 1999; Ocegueda, 2004).

Entrevistas semiestructuradas: Se realizaron con 28 docentes, coordinadores de programa y 3 directivos, complementadas por una entrevista grupal o grupo de discusión con cuatro docentes. Esta técnica permitió la construcción colaborativa de sentido, considerando las perspectivas individuales como insumo para la triangulación de datos (Fontana & Frey, 2005; Vargas, 2012; Sandoval, 2002).

Encuestas: Aplicadas a 73 estudiantes de pregrado, con el propósito de identificar tendencias, actitudes y percepciones frente al uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. La encuesta permitió un abordaje eficaz y representativo del fenómeno (Creswell, 2013a; Angarita et al., 2003).

Muestra

El universo de análisis estuvo compuesto por docentes y estudiantes de los cinco programas de pregrado de la Facultad. La selección de los informantes se realizó mediante convocatoria por correo electrónico y a través de los coordinadores de programa. La muestra quedó conformada por 28 docentes entrevistados, 73 estudiantes encuestados y 4 profesores que participaron en el grupo focal.

Tabla 1. Resumen de instrumentos de recolección utilizados.

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





Dado que se trató de un muestreo no probabilístico, en el cual la selección de los participantes no se realizó de forma aleatoria, se eligieron 73 cuestionarios que estaban completamente diligenciados y que cumplieran con los criterios establecidos para el público objetivo.

3. Marco de análisis

El análisis de las categorías en este estudio se fundamentó en dos conceptos clave:

Diseño del aprendizaje:

Para examinar las estrategias pedagógicas mediadas por TIC y virtualidad implementadas por el profesorado, se adoptó como referencia el marco ACAD (Activity-Centred Analysis and Design) propuesto por Carvalho y Goodyear (2014). Este modelo permitió abordar tres dimensiones esenciales del diseño instruccional: el tipo de actividades promovidas, las herramientas y recursos tecnológicos empleados, y la configuración social que orientó dichas prácticas.

Agencia estudiantil:

La noción de agencia en el ámbito de la educación superior se concibe como la capacidad del estudiante para acceder y movilizar recursos con el fin de actuar de manera intencional y significativa en contextos académicos. Esto incluye recursos personales, relacionales e institucionales que favorecen su participación activa en el aprendizaje, tal como lo perciben o interpretan los propios estudiantes (Jääskelä et al., 2020, p. 2067). Los componentes de la agencia que pueden ser potenciados a través de las tareas académicas se organizaron conforme a lo presentado en la Tabla 2.

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

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

Assemblage docente y fragilidad pedagógica

La enseñanza, como fenómeno complejo, demanda marcos teóricos alternativos que permitan una comprensión más holística y no lineal de sus dinámicas. En este sentido, la teoría





rizomática de Deleuze y Guattari (1987) ofrece una perspectiva útil para analizar las prácticas pedagógicas contemporáneas. Uno de los conceptos clave derivados de esta teoría es el de *assemblage*, entendido como una configuración de elementos heterogéneos —materiales e inmateriales— que se articulan de manera contingente en tiempo y forma para posibilitar una actividad específica (Perrotta, 2021).

Desde esta óptica, la enseñanza se concibe como un ensamblaje dinámico compuesto por múltiples actores y componentes —estudiantes, docentes, contenidos, infraestructura, entre otros— que interactúan colectivamente para dar forma a las prácticas educativas (Strom, 2015, p. 322). Cada docente, a su vez, aporta su propio *assemblage*, constituido por creencias, conocimientos previos, experiencias personales y profesionales, y otros factores contextuales. Strom (2015) destaca que “la maestra misma ya era un montaje”, aludiendo a la complejidad interna que cada profesional lleva consigo al escenario educativo (p. 330). En el presente estudio, el interés se centra particularmente en las concepciones pedagógicas de los docentes y en cómo estas se manifestaron y adaptaron durante el contexto excepcional del aislamiento provocado por la pandemia de COVID-19.

Desde una perspectiva sistémica, se entiende que la actividad docente emerge de la interacción entre los *assemblages* individuales del profesorado y su capacidad de agencia (Pantić, 2021). La agencia, tal como la define Biesta et al. (2015), es un fenómeno emergente que surge de la interacción singular entre las capacidades individuales y las condiciones sociales y materiales que enmarcan la acción. En este sentido, la agencia docente se concibe como la posibilidad de ejercer decisiones conscientes y contextualizadas respecto a la práctica profesional, y está determinada por factores personales, biográficos, culturales, institucionales y estructurales (Castañeda & Tur, 2020).

Cuando no existe una articulación efectiva entre los *assemblages* personales y profesionales del docente y su capacidad de agencia, puede generarse lo que se ha denominado fragilidad pedagógica. Este concepto se refiere a los desafíos y tensiones que surgen cuando los elementos que configuran el entorno profesional no permiten el ejercicio pleno de la agencia docente, tal como se evidenció durante el confinamiento (Kinchin et al., 2016). La fragilidad no se atribuye exclusivamente a características individuales, sino que se comprende como el resultado de la calidad de las interacciones entre los diferentes factores que conforman el contexto institucional y profesional.

Aumentar las oportunidades de agencia y disminuir los niveles de fragilidad pedagógica son condiciones necesarias para fortalecer el desarrollo de prácticas educativas innovadoras en el ámbito de la educación superior.

4. RESULTADOS





Dado que el objetivo principal de esta investigación fue analizar el uso de estrategias educativas mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y virtualidad en los programas de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología durante los años 2020 y 2021, en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19, uno de los hallazgos más relevantes estuvo relacionado con la caracterización del diseño del aprendizaje implementado por los docentes, como se detalla a continuación:

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

El análisis partió de la definición de TIC como el conjunto de tecnologías que posibilitan la adquisición, producción, almacenamiento, procesamiento, transmisión, registro y presentación de información en diversos formatos —voz, imágenes y datos— por medio de señales acústicas, ópticas o electromagnéticas. Estas tecnologías integran elementos de las telecomunicaciones, la informática y los medios audiovisuales, y su desarrollo se sustenta en la electrónica (Bejarano, Angarita & Mesa, 2013).

La exploración documental, realizada a través de técnicas de lectura distante (Moretti, 2013) y lectura cercana (Martos & Martos, 2016), evidenció que únicamente el informe de innovación curricular del programa de Comunicación Social - Periodismo —ofrecido en las subregiones de Urabá, Bajo Cauca, Oriente y Suroeste del departamento de Antioquia, con el objetivo de ampliar su cobertura territorial— incorporó elementos derivados de la experiencia de educación remota de emergencia implementada en 2020, previo a su envío al Ministerio de Educación Nacional en 2021. En contraste, los documentos curriculares restantes, elaborados entre 2017 y 2018, si bien incluían términos como digital, virtual y tecnología, lo hacían en un sentido predominantemente instrumental (ver Tabla 4).

Con base en estos hallazgos, se contactó a las coordinaciones de los cinco programas académicos solicitándoles que propusieran al menos cinco docentes que se hubieran distinguido por su interés en la incorporación de TIC en sus prácticas pedagógicas. Como resultado, se obtuvo un listado de 25 profesores, al cual se añadieron las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres directivos de la Facultad.

Tabla 4. Cuadro resumen de los documentos maestros.

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





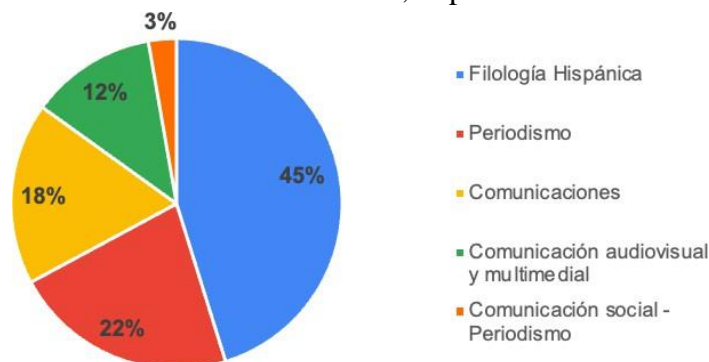
Con base en las categorías analíticas previamente definidas, se elaboró de manera colaborativa un guion de entrevista semiestructurada orientado a profundizar en diversas dimensiones del uso de TIC en la docencia. Las preguntas se centraron en los siguientes aspectos:

- Estrategias mediadas por TIC empleadas entre 2020 y 2021.
- Relación entre dichas estrategias y el currículo del programa académico.
- Creación o utilización de recursos educativos digitales.
- Percepción sobre la dimensión afectiva y la construcción de vínculos con los estudiantes.
- Estrategias utilizadas para fortalecer dichas relaciones.
- Modalidades de presencia docente en entornos virtuales.
- Opiniones respecto a la oferta formativa institucional orientada al uso de TIC.
- Participación en dichas actividades formativas.
- Perspectivas teóricas que hayan influido en el uso pedagógico de TIC durante el periodo estudiado.

En total, se realizaron 28 entrevistas semiestructuradas con una duración promedio de una hora. Posteriormente, se organizó un grupo focal con docentes que habían reportado dificultades en la integración de TIC en sus cursos. Esta fase se complementó con una encuesta dirigida a estudiantes de los cinco programas de pregrado, la cual obtuvo 73 respuestas (véase Figura 2).

Asimismo, uno de los propósitos de esta investigación fue examinar cómo las estrategias educativas mediadas por TIC y virtualidad facilitaron la construcción de vínculos afectivos entre docentes y estudiantes. De igual modo, se buscó identificar las perspectivas teóricas que han guiado las reflexiones pedagógicas de la comunidad académica de la Facultad de Comunicaciones y Filología respecto al uso de tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tradicionalmente, la educación en las universidades presenciales se ha sustentado en prácticas basadas en la interacción directa, la experimentación, la enseñanza en el aula y la evaluación mediante exámenes orales o escritos, o presentaciones formales (Pavlič et al.,





2022). Sin embargo, el análisis de la información recolectada revela que la mayoría de los docentes, ante la emergencia sanitaria, trasladaron sus prácticas presenciales a entornos sincrónicos mediante plataformas como Google Meet, Zoom o Microsoft Teams. Esta migración, en muchos casos, estuvo acompañada de dificultades relacionadas con la escasa participación activa de los estudiantes, lo cual se asocia con una limitada agencia estudiantil (Jääskelä et al., 2020).

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

Algunos docentes, motivados por una actitud proactiva, se involucraron en la exploración de nuevas herramientas digitales y metodologías innovadoras. En contraste, aquellos con enfoques más conservadores optaron por conservar el modelo de clase magistral. Estas decisiones reflejan los ensamblajes individuales que cada docente incorpora a su práctica pedagógica, en consonancia con sus trayectorias, creencias y experiencias personales (Perrotta, 2021).

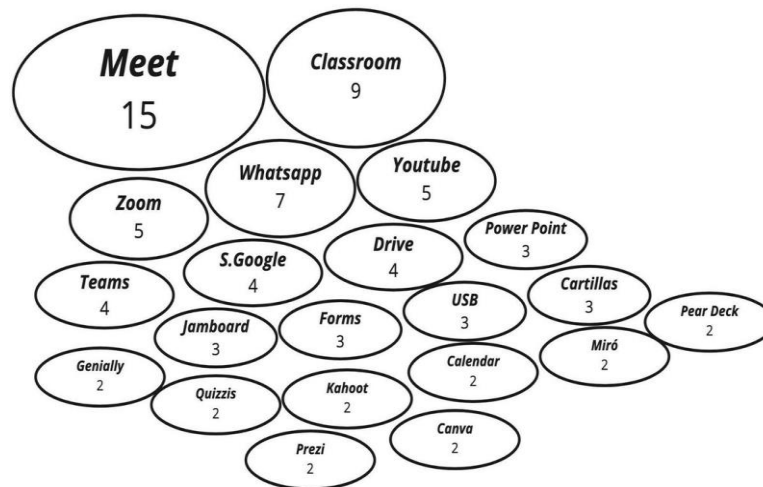


Figura 3. Número de profesores que mencionaron usar la herramienta. Fuente: elaboración propia.

En relación con las percepciones expresadas por docentes, personal administrativo y estudiantes respecto a la pertinencia del uso de estrategias apoyadas en TIC, la mayoría coincidió en considerarlas adecuadas. No obstante, dicha pertinencia fue objeto de cuestionamiento debido a factores como la imposición del contexto, la obligatoriedad del cambio, la escasa preparación previa y las limitaciones en competencias digitales. Estos elementos generaron una percepción generalizada de fragilidad pedagógica (Kinchin et al., 2016). Con este análisis se abordan los dos primeros objetivos específicos del estudio: explorar las percepciones de los diferentes estamentos e indagar sobre la pertinencia del uso de estrategias mediadas por tecnologías digitales.





Respecto a la correspondencia entre la práctica educativa durante la pandemia y lo estipulado en los currículos, siete de los entrevistados señalaron una disonancia temporal: la realidad avanza a un ritmo más acelerado que los procesos de ajuste curricular. Cinco participantes afirmaron que los cambios vividos influirán de manera directa en futuras modificaciones curriculares, particularmente en cuanto a mediaciones, metodologías y formas de enseñanza. Por su parte, cuatro docentes resaltaron la necesidad de integrar las TIC de forma transversal en todos los espacios formativos, más allá de asignaturas enfocadas en la producción comunicativa. Esta visión se alinea con enfoques centrados en el diseño de experiencias de aprendizaje que prioricen la participación activa del estudiante (Carvalho y Goodyear, 2014).

En cuanto a las dinámicas afectivas, tres docentes percibieron una participación limitada por parte de sus estudiantes, quienes se mostraron ausentes o poco motivados. Otros tres señalaron que los entornos digitales generaron una despersonalización del aprendizaje, disminuyendo la agencia tanto de profesores como de estudiantes (Jääskelä et al., 2020). Algunos docentes optaron por utilizar aplicaciones como WhatsApp para fomentar una comunicación más cercana, mientras que otros evitaron compartir su número personal por considerar que invadía sus límites profesionales. Se evidenciaron dos enfoques pedagógicos predominantes: uno más conservador, centrado en la transmisión de contenidos en formato magistral, y otro que asumió el reto de construir ambientes más empáticos mediante actividades interactivas y lúdicas. Esta última postura refleja la noción de *assemblage* aplicada a las prácticas docentes (Perrotta, 2021)

En relación con la oferta formativa, quince docentes reconocieron la disponibilidad de múltiples actividades propuestas por la Facultad y la Universidad para enfrentar la educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020). No obstante, también identificaron obstáculos como la falta de tiempo para participar, la concentración de los contenidos en el manejo de herramientas tecnológicas y, en cuatro casos, la no participación en ninguna actividad. Se valoró positivamente la apertura de la oferta, que permitió la inclusión de docentes de planta y de cátedra sin costos asociados. Esta dimensión formativa se enmarca igualmente en el concepto de *assemblage*, en cuanto a su contribución al desarrollo de prácticas pedagógicas contextualizadas.

El cuarto objetivo específico del estudio buscó explorar la reflexión teórica subyacente en la selección de estrategias pedagógicas. Doce docentes reconocieron estar apenas iniciando dicho proceso de reflexión, cinco consideraron fundamental proyectar estos aprendizajes hacia el futuro, y tres destacaron la riqueza de una aproximación teórica híbrida que articula diversos enfoques conceptuales. Estas respuestas evidencian nuevamente la fragilidad pedagógica experimentada durante la pandemia (Kinchin et al., 2016), en un contexto de aislamiento que restringió la capacidad de acción y adaptación (Castañeda & Tur, 2020).





A pesar del creciente acceso a las TIC en contextos en desarrollo, persiste una brecha significativa entre las necesidades de infraestructura y su disponibilidad efectiva (Zhang et al., 2022). No obstante, los resultados del estudio evidencian cómo los encuentros sincrónicos se convirtieron en el eje central de las clases, complementados con el uso de herramientas del ecosistema Google (Classroom, Jamboard, Drive, Formularios, Calendario), que adquirieron un mayor protagonismo pese a haber estado disponibles antes del confinamiento. Aunque estos recursos contribuyeron a mantener la continuidad del proceso formativo, la excesiva sincronía y la transferencia directa de las dinámicas presenciales al entorno virtual generaron altos niveles de agotamiento tanto en docentes como en estudiantes.

Algunos profesores trascendieron el ecosistema institucional y exploraron nuevas posibilidades tecnológicas, implementando estrategias innovadoras como la creación de blogs, podcasts, y el uso de herramientas gamificadas como Kahoot, Miró, Mentimeter, Pear Deck, Genially, entre otras. Estos docentes cuestionaron el modelo de clase magistral y optaron por entornos tipo taller con metodologías activas, trabajo colaborativo y actividades asincrónicas. Su enfoque estuvo guiado por la búsqueda de un sentido pedagógico más allá del uso instrumental de las herramientas. Expresiones como “fue como abrir un mundo que yo no conocía” o “se empieza uno a adaptar a las formas y metodologías” reflejan este proceso de transformación y adaptación al nuevo contexto educativo.

Un caso destacado fue el del programa de Comunicación Social-Periodismo, que implementó soluciones innovadoras frente a las dificultades de conectividad en la región del Urabá. Se emplearon estrategias como el uso de USBs, cartillas impresas, llamadas telefónicas y el uso de WhatsApp, lo cual dio lugar a una experiencia educativa híbrida que sirvió como base para la ampliación del programa y puede considerarse un modelo replicable para otros programas de la Facultad.

Durante las entrevistas emergió también una preocupación relacionada con el nivel de preparación digital de los estudiantes. Se cuestionó la idea de los "nativos digitales", al constatar que muchos jóvenes, aunque hábiles en redes sociales, presentaban dificultades en el uso de herramientas tecnológicas orientadas al aprendizaje. A la par, se evidenciaron resistencias por parte de algunos docentes a incorporar nuevas tecnologías, debido al tiempo y esfuerzo que ello demanda. Otro hallazgo relevante fue la manera en que algunos docentes buscaron formas creativas de establecer vínculos con sus estudiantes, como identificar rostros durante sesiones específicas o generar espacios de conversación sobre el confinamiento, la nostalgia por la presencialidad y sus implicaciones emocionales. Estas prácticas promovieron ambientes de mayor empatía y conexión humana en medio de la virtualidad.

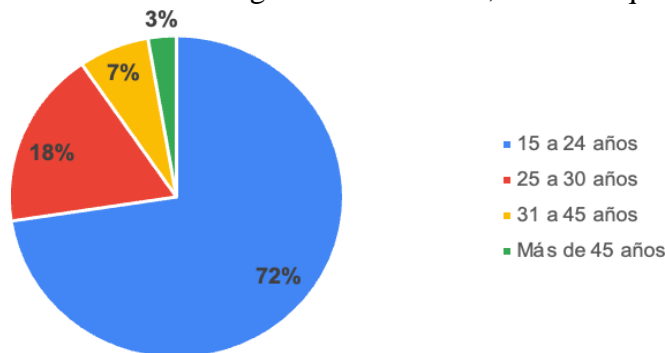
4.2. Percepciones estudiantiles frente a las metodologías de enseñanza





La transición hacia entornos de aprendizaje digital ha venido desplazando progresivamente los métodos educativos tradicionales. Esta transformación puede manifestarse desde el reemplazo del papel por tabletas, hasta la utilización de complejos entornos digitales que sustituyen al uso tradicional del lápiz y papel (Szymkowiak et al., 2021). El impacto cultural de Internet ha sido considerable, generando en niños y jóvenes nuevos hábitos en torno a la interacción, el entretenimiento y el aprendizaje (Giffords, 2009; Thompson, 2012). En este contexto, los sistemas de información son valorados por su capacidad para aumentar la eficiencia, ahorrar tiempo y mejorar la toma de decisiones, resultando especialmente útiles en la implementación de nuevos métodos educativos (Szymkowiak et al., 2021).

Este panorama se ve reflejado en la caracterización etaria de los participantes: el 72% de los encuestados se encontraba en el rango de 15 a 24 años, mientras que solo el 3% tenía más de



45 años. Cabe destacar que únicamente uno de ellos se encontraba cursando su primer semestre universitario.

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

Casi el 50% de los encuestados pertenecen al programa de Filología Hispánica, mientras que el 22% cursa estudios en Periodismo y el 33% en programas de pregrado relacionados con el área de la Comunicación. En términos geográficos, el 90% de los participantes están matriculados en programas ofrecidos en Medellín, y el 10% restante en programas regionales. En cuanto a los medios de conectividad, el 47% de los estudiantes indicó que accede a las clases virtuales mediante una red wifi propia, mientras que un 27% utiliza datos móviles para participar en los encuentros académicos.

En lo que respecta a los dispositivos utilizados, 43 estudiantes señalaron que se conectan principalmente desde sus teléfonos móviles, seis lo hacen desde un computador de escritorio y solo uno accede a las clases a través de una tableta. Las plataformas de videoconferencia más utilizadas fueron Google Meet (99%), seguida por Zoom (70%) y, en menor medida, Microsoft Teams. Adicionalmente, 44 estudiantes reportaron el uso de WhatsApp como herramienta complementaria para la coordinación de actividades académicas. Otras aplicaciones como Kahoot y Google Classroom tuvieron una participación menor, con menos del 20% de uso entre los encuestados.





6. CONCLUSIÓN

Guzmán et al. (2022) sostienen que la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) contribuye significativamente a la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior, especialmente en términos de su distribución y utilización. No obstante, esta modalidad presenta limitaciones importantes, entre las que se destacan los problemas técnicos y la pérdida de la interacción presencial. Factores como la carencia de equipos adecuados, la baja calidad en la conectividad a Internet y las dificultades técnicas relacionadas con el uso de plataformas de aprendizaje virtual comprometen tanto la calidad como la eficacia de los procesos educativos (Park & Awan, 2022).

Ante este panorama, se hace necesario repensar el sentido pedagógico de las estrategias virtuales, enfocándolas en las necesidades reales del estudiante más allá de un enfoque remedial centrado únicamente en la transmisión de contenidos o el uso instrumental de repositorios. En esta línea, resulta clave promover el fortalecimiento del trabajo autónomo y el aprovechamiento de la asincronía como elementos esenciales para un aprendizaje significativo (Pardo & Cobo, 2020). A su vez, es indispensable considerar las desigualdades en el acceso y apropiación tecnológica, así como las diferencias en el desarrollo de competencias digitales. Estos factores, junto con los efectos psicosociales del confinamiento y la imposición de una nueva realidad educativa, configuran un escenario complejo que no puede ser ignorado (Asuntos Curriculares U. de A., 2020).

Si bien los docentes valoraron positivamente la oferta de formación brindada por la universidad durante este periodo, muchos señalaron la falta de tiempo como un impedimento para su participación plena. Existe una conciencia creciente sobre la necesidad de transformar la práctica pedagógica, pero aún se requiere una estrategia clara que permita sistematizar y aplicar los aprendizajes generados durante este periodo en el retorno a la presencialidad (Hodgson & McConnell, 2019).

Pese a la nostalgia por las dinámicas presenciales, también se reconoce en la virtualidad una oportunidad para innovar. Este reconocimiento ha incentivado en algunos docentes el deseo de mejorar sus prácticas en entornos digitales, estimulando procesos creativos (Adell & Castañeda, 2015). Dicha motivación ha dado lugar a experiencias de autoformación, evidenciadas en el consumo autónomo de videotutoriales, artículos y cursos, primero como una respuesta a la incertidumbre inicial y, posteriormente, como una estrategia para enriquecer las propuestas formativas (Pardo & Cobo, 2020).

Tras el retorno a la presencialidad en 2022, se evidenció que, a pesar de las resistencias de parte del profesorado y del estudiantado, es viable implementar procesos educativos de





calidad apoyados en TIC y entornos virtuales. El desafío actual es evitar una regresión hacia modelos previos como si la experiencia reciente no hubiera existido (De Laat & Dohn, 2019).

El uso limitado del ecosistema Google durante la contingencia educativa también evidenció una fuerte tendencia tradicionalista tanto en docentes como en estudiantes, quienes, en muchos casos, mostraron dificultades para salir de sus zonas de confort. Se requiere, por tanto, una actitud más abierta hacia la integración crítica de lo mejor de ambos entornos — presencial y virtual— para consolidar modelos híbridos que potencien el aprendizaje (Castañeda & Tur, 2020). La educación remota de emergencia implementada entre 2020 y 2021 en los programas de pregrado de la Facultad de Comunicaciones y Filología dejó valiosas enseñanzas. Estas deben traducirse en procesos de reflexión y gestión del conocimiento que permitan capitalizar los aprendizajes obtenidos en tiempo récord durante la pandemia. Esta experiencia ha demostrado el valor de las dinámicas digitales centradas en la colaboración, la colectividad y la construcción de redes significativas de interacción (NLEC, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias

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





- Castañeda, L. y Tur, G. (2020) Resources and Opportunities for Agency in PLE Related Pedagogical Designs: a Literature Exploration. *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, 45, 50 - 68.
- Cazarez, L. et al. (1999) *Técnicas actuales de investigación documental*. Editorial Trillas.
- Chilisa, B. y Kawulich, B. (2012) Selecting a research approach: paradigm, methodology and methods. *Doing Social Research: A Global Context*, 5(1), 51-61.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks.
- De Laat, M., y Dohn, N. B. (2019). Is Networked Learning Postdigital Education? *Postdigital Science and Education*, 1(1), 17-20. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00034-1>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 695–727). Sage Publications Ltd.
- Forero Arango, X. (2022). El papel de la interacción en la educación superior: Hacia modelos pedagógicos más flexibles. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 134-148. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2.363>
- Galeano, M. (2007) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial Universidad Eafit.
- Giffords, E. D. (2009). The Internet and social work: The next generation. *Families in Society*, 90, 413–418.
- Escorcia Guzman, J. H., Zuluaga-Ortiz, R. A., Barrios-Miranda, D. A., & Delahoz- Dominguez, E. J. (2022). Information and Communication Technologies (ICT) in the processes of distribution and use of knowledge in Higher Education Institutions (HEIs). *Procedia Computer Science*, 198, 644–649. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.30.0>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*, McGraw-Hill / Interamericana Editores,
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hodgson, V., y McConnell, D. (2019). Networked learning and postdigital education. *Postdigital Science and Education*, 1(1), 43–64.
- Informe sobre Educación Superior y Covid – 19 (2020) Unidad de Asuntos Curriculares. Universidad de Antioquia. <https://view.genial.ly/5ea05ef8d553cd0daa2178fa/presentation-covid-19-y-educacion-superior>
- Jääskelä, P., Heilala, V., Kärkkäinen, T., & Häkkinen, P. (2021). Student agency analytics: Learning analytics as a tool for analysing student agency in higher education. *Behaviour & Information Technology*, 40(8), 790–808. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.17.25130>





- Kawczak, S., Fernandez, A., Frampton, B., Mooney, M., Nowacki, A., Yako, M., & Stoller, J. K. (2021). Observations from transforming a continuing education programme in the COVID-19 era and preparing for the future. *Journal of European CME*, 10(1), 1964315.
- Kennedy-Clark, S. (2015). Reflection: Research by design: Design-based research and the higher degree research student. *Journal of Learning Design*, 8(3), Article 3. <https://doi.org/10.5204/jld.v8i3.257>
- Kinchin, I. M., Alpay, E., Curtis, K., Franklin, J., Rivers, C., & Winstone, N. E. (2016). Charting the elements of pedagogic frailty. *Educational Research*, 58(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1129115>
- Martos Núñez, E., & Martos García, A. (2018). Categorizaciones de la lectura y praxis cultural en la era digital: Distant reading vs. close reading. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 32(74), 19. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2018.74.57904>
- Moretti, F. (2016) *Lectura Distante*. Fondo de cultura económica.
- Networked Learning Editorial Collective (NLEC). (2020). *Networked Learning: Inviting Redefinition. Postdigital Science and Education*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00167-8>
- Ocegueda, C. (2004). *Metodología de la investigación: Métodos, técnicas y estructuración de trabajos académicos*. Edición de la autora.
- Pantić, N. (2021). Teachers' Reflection on their Agency for Change (TRAC): A tool for teacher development and professional inquiry. *Teacher Development*, 25(2), 136–154. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1868561>
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020) *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido postpandemia*. Outliers School.
- Pavlič, L., Beranič, T., Brezočnik, L., & Heričko, M. (2022). Towards a novel catalog of assessment patterns for distant education in the information technology domain. *Computers & Education*, 182, 104470. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104470>
- Park, A., & Awan, O. A. (2022). COVID-19 and Virtual Medical Student Education. *Academic Radiology*. <https://doi.org/10.1016/j.acra.2022.04.011>
- Perrotta, C. (2021). Underdetermination, Assemblage Studies and Educational Technology: Rethinking Causality and Re- Energising Politics. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 43. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.638>
- Sandoval, C. (2002) *Investigación Cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ARFO Editores e Impresores.
- Szymkowiak, A., Melović, B., Dabić, M., Jeganathan, K., & Kundi, G. S. (2021). Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technology in Society*, 65, 101565. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101565>
- Strom, K. J. (2015). Teaching as Assemblage: Negotiating Learning and Practice in the First Year of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 321–333. <https://doi.org/10.1177/0022487115589990>





Thompson, L. (2012). Educational uses of second life in the teaching of child and youth work. *Relational Child & Youth Care Practice*, 25, 43–51.

Zhang, C., Khan, I., Dagar, V., Saeed, A., & Zafar,

M. W. (2022). Environmental impact of information and communication technology: Unveiling the role of education in developing countries. *Technological Forecasting and Social Change*, 178, 121570.

<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.12.1570>

