

Los aprendizajes en la pandemia y en la postpandemia: hitos y claves desde resultados de una investigación en red

Learning during the pandemic and post-pandemic: milestones and keys from network investigation findings

Fecha de recepción:

27/04/2025

Fecha de aceptación:

03/05/2025

Palabras clave:

aceleración de la cursada, experiencias digitales, interacción entre pares, transformación de la evaluación

Keywords:

course acceleration, digital experiences, *peer interaction*, *evaluation transformation*

Carina Lion

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Verónica Weber

Universidad Nacional de La Pampa/ Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina

Cecilia Palladino

Universidad de Buenos Aires/ Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina

Resumen

El artículo presenta algunos resultados de una investigación colectiva en el marco del proyecto PICTO redes: “Las reconfiguraciones emergentes de las prácticas de enseñanza atravesadas por las tecnologías. Estudio multidimensional en siete regiones de Argentina”. La investigación se propuso indagar acerca de la reconfiguración de las prácticas de enseñanza universitarias atravesadas por las tecnologías digitales después del período de virtualización forzosa producto de



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-NoComercial-CompartirIgual)

la pandemia, atendiendo a las dimensiones política, institucional y pedagógico-didáctica. El estudio abordó tanto las normativas institucionales de cada una de las universidades integrantes del PICTO, como las prácticas emergentes. La investigación, que ha abarcado dos años y a más de cien investigadores, ha seguido una metodología predominantemente cualitativa focalizada en un estudio múltiple de casos. Para el análisis se ha utilizado la teoría fundamentada y el software Atlas.ti para la categorización y la sistematización de la información.

En este artículo se ofrecen los resultados de la investigación a partir de un recorte que se centra en la dimensión de los aprendizajes en la pandemia y en la postpandemia cruzando la empiria de los 11 nodos que pertenecen a siete regiones del país y a diferentes universidades: UNLU, UBA, UNAHUR, UNQ, UNS, UADER, UNC, UNCUYO, UNSALTA, UNCOMA, UNAJ, UNLP, UNL y FLACSO). Los aprendizajes aparecen como una dimensión relevante en las entrevistas realizadas que dialogan con las propuestas de enseñanza emergentes en esta temporalidad. Las fuentes empíricas han sido más de 30 entrevistas tanto a docentes como a estudiantes del nivel superior. También se incluyeron entrevistas a distintas autoridades. Entre los resultados aparece el valor de la experiencia, la aceleración de los tiempos de cursada, la interacción entre pares y los cambios en la evaluación.

This article presents some of the results of a collaborative research project within the framework of the PICTO Networks project: "The Emerging Reconfigurations of Teaching Practices Crossed by Technologies. A Multidimensional Study in Seven Regions of Argentina." The research aimed to investigate the reconfiguration of university teaching practices crossed by digital technologies after the period of forced virtualization resulting from the pandemic, addressing the political, institutional, and pedagogical-didactic dimensions. The study addressed not only the institutional regulations of each of the PICTO member universities but also the emerging practices.

The research, which spanned two years and involved more than one hundred researchers, followed a predominantly qualitative methodology focused on a multiple case study. Grounded theory was used for the analysis, along with Atlas.ti software for categorizing and systematizing the information. This article offers the results of the research, focusing on the dimension of learning during the pandemic and post-pandemic, crossing the empirical data of the 11 nodes that belong to seven regions of the country and different universities: UNLU, UBA, UNAHUR, UNQ, UNS, UADER, UNC, UNCUYO, UNSALTA, UNCOMA, UNAJ, UNLP, UNL and FLACSO. Learning appears as a relevant dimension in the interviews conducted that dialogue with the teaching proposals emerging teaching proposals during this period. The empirical more than 30 interviews

with both teachers and students at the higher level. Interviews with various authorities were also included. The results include the value of experience, the acceleration of course times, peer interaction, and changes in evaluation.

1. Introducción

Este artículo sistematiza los resultados de una investigación (PACTO redes) que se propuso estudiar las reconfiguraciones de las prácticas de enseñanza universitaria atravesadas por las tecnologías digitales después del período de virtualización forzosa producto de la pandemia.

El alcance territorial de la investigación (14 universidades: 12 nacionales, 1 provincial y 1 regional y más de 100 investigadores (formados y en formación) posibilitó la sistematización de la empiria proveniente de diferentes prácticas universitarias y ofreció una oportunidad única para dar cuenta de algunas tendencias en relación con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, las tecnologías y la gestión académica en tiempos de pandemia y postpandemia.

En este artículo nos centraremos en los aprendizajes, aun cuando ofreceremos algunas referencias tangenciales a otras dimensiones analíticas como las prácticas de enseñanza, la inclusión de tecnologías y la evaluación. Las entrevistas a los distintos actores institucionales (autoridades, docentes y estudiantes) aportaron datos relevantes en torno a los aprendizajes tomando los períodos de pandemia y postpandemia, específicamente. Este corte longitudinal nos permite cierta trazabilidad de las representaciones en relación con algunos puntos específicos que hemos decidido abordar en los hallazgos.

Nos parece importante señalar que no hemos partido de una definición apriorística acerca de qué es aprendizaje. Los diferentes instrumentos de recolección de datos fueron consensuados por todos/as investigadores y partieron de algunas preguntas a los/as docentes para indagar sus prácticas y a estudiantes para relevar sus experiencias. Tomamos para este artículo los interrogantes en relación con los aprendizajes: ¿Qué contenidos y propósitos tenía la propuesta? ¿Qué modos de participación imaginaban? ¿Qué actividades ~~se~~ realizaron? ¿Cómo fue recibida la propuesta por los y las estudiantes? ¿Qué sucedió en la interacción grupal? ¿Cómo crees que esta experiencia impactó en los estudiantes? ¿Hubo algún cambio observable en su aprendizaje, en su participación, en su bienestar emocional, en su

motivación o involucramiento, en el disfrute? Y hacia los/as estudiantes, entre otros interrogantes, indagamos: ¿recordás alguna experiencia de aprendizaje que consideres que haya sido significativa para vos en la materia? ¿Qué la hizo especial? ¿Qué aspectos de esta experiencia te parecieron más interesantes o únicos en comparación con otras? ¿Qué tecnologías usaste durante el desarrollo de la experiencia? ¿Para qué? ¿Qué recordás de tu propia participación en la experiencia? ¿Qué compromisos asumiste? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué te pasó a vos como estudiante? ¿Qué aprendiste de esta experiencia? ¿Marca un hito en tu trayectoria formativa? ¿En qué sentido?

Si bien el foco del proyecto estuvo puesto en la reconfiguración de las prácticas de enseñanza universitarias, entendemos que la dimensión de los aprendizajes, sus representaciones, concepciones y visiones son parte de estas nuevas reconfiguraciones que dan respuesta a un interrogante que ha circulado en los ambientes universitarios en la postpandemia: ¿aprendieron nuestros/as estudiantes en la pandemia? ¿Qué aprendieron?

El corte temporal de pandemia y postpandemia nos permite reconocer características y configuraciones de las representaciones que dotan de valor las proyecciones de las voces que recabamos. Para el análisis hemos utilizado un software informático que nos permitió un abordaje en red de los datos con su respectiva categorización y entrecruzamientos. Si bien hay varios aspectos que aparecen en la dimensión de los aprendizajes, a los efectos de este artículo nos centraremos en la relación con el saber y la significatividad de los aprendizajes, en tanto emerge como la categoría más recurrente en la que se concentran la mayor parte de las citas de los distintos nodos y de las distintas voces según lo arrojado por este software.

A partir de un proceso analítico de las citas categorizadas en relación con el saber y significatividad del aprendizaje, hemos podido llegar a algunos hallazgos incipientes que ofrecen un pantallazo en vinculación con las perspectivas sobre el aprender en las que identificamos coincidencias entre autoridades, docentes y estudiantes. Hemos considerado para este primer ejercicio interpretativo los

consensos entre actores y nodos, más que las disidencias que serán foco de próximos análisis.

Tabla 1: Aprendizaje por recurrencias y voces de actores

Código	Autoridades Estudiantiles	Autoridades Políticas	Docentes	Estudiantes	Respuestas SIED/campus
Interacción entre pares	6	17	11	62	
Oficio de estudiante	15	25	21	38	
Reflexividad sobre la práctica	8	19	37	48	5
Relación con el saber	12	28	45	106	
Significatividad del aprendizaje	5	21	53	87	1

Tabla de elaboración nuestra

A partir del contenido de las recurrencias presentadas, que emergen del relevamiento, hemos elaborado tres nuevas categorías analíticas que dialogan con la empiria de las entrevistas en vinculación con este eje y ofrecen una síntesis reconstructiva y analítica más interpretativa. Dos de estas categorías se estructuran a partir de la pandemia y la tercera trasciende esta marca temporal hacia la postpandemia.

2. Breve definición del marco epistemológico y metodológico de la investigación en red

Una de las características de la investigación es que se desplegó en red, de manera colaborativa y horizontal con una coordinación general del proyecto, desde

una perspectiva federal, participativa y democrática que pudiera dar cuenta de las diferencias y singularidades de cada uno de los nodos a la vez que generar consensos para poder llegar a los resultados buscados en el estudio.

Desde el punto de vista epistemológico, si bien se incluyeron algunos datos cuantitativos y estadísticos, se trató de un estudio cualitativo predominantemente analítico e interpretativo que tuvo como propósito una aproximación comprensiva de los casos singulares en su peculiaridad e inserción sociohistórica (Sirvent y Rigal, 2023).

Desde el punto de vista metodológico se eligió el estudio de casos múltiples o multicaso (Stake, 2007) para dar cuenta de una perspectiva diacrónica con alcance nacional (prepandemia-pandemia-postpandemia). Dentro del estudio de casos, se realizó un mapeo de los textos ordenadores (normativas) vinculados al campo de la Tecnología Educativa que abarcó el período 2017-2023. A partir de un análisis documental y una dimensión política se buscó sistematizar y analizar los marcos normativos nacionales, federales y jurisdiccionales (dependiendo de las características de las universidades participantes) relativos a las prácticas de enseñanza universitaria atravesadas por tecnologías vigentes a diciembre de 2023. En la dimensión institucional el foco estuvo puesto en sistematizar y analizar el marco normativo institucional, se entrevistó a autoridades institucionales, a referentes de acompañamiento pedagógico, responsables de SIED o campos virtuales y a responsables de soporte técnico para el abordaje de la infraestructura. En un nivel pedagógico didáctico se buscó una comprensión más profunda de las reconfiguraciones de las prácticas de enseñanza a partir de un estudio cualitativo que articuló las voces de diferentes actores -autoridades, personal de apoyo, docentes, estudiantes-. Este artículo toma como base el segundo estudio cuya base empírica fueron entrevistas. Los 11 nodos entrevistaron por lo menos a dos equipos de cátedra con sus estudiantes, con más de 30 prácticas de enseñanza documentadas. Se triangularon dos métodos para el análisis de los datos: el documental (para la normativa) y el analítico interpretativo desde la teoría fundamentada para las entrevistas (Glaser y Strauss, 1967). Hubo instancias de

validación científica con una especialista en metodología de la investigación de reconocida trayectoria y una capacitación del equipo en la utilización del software Atlas.ti.

3. Resultados

3.1. Las relaciones con el saber y los aprendizajes en pandemia y postpandemia

3.1.1. La pandemia como punto de inflexión para la aceleración de la cursada

Hay algo en las voces de los actores institucionales en lo que coinciden y emerge con fuerza y es que se concibe la pandemia como aceleradora de la cursada estudiantil. Los/as estudiantes señalan que pudieron aprovechar la pandemia para cursar más materias, adelantar en la carrera y ahorrar tiempos. Si bien hay una mirada eficientista en esta perspectiva (más materias en menos tiempo y con mejores resultados), es interesante señalar este punto porque ha aparecido en las voces de estudiantes, docentes y autoridades de los distintos nodos de manera convergente.

Algunos testimonios:

“Soy una persona bastante despistada, y al estar en un solo lugar constantemente no tenía otra que sentarme a leer los textos. A lo largo de los dos (2) años que estuvimos encerrados, hice dos materias anuales y después acompañé con dos cuatrimestrales por cuatrimestre. Así que pude avanzar con respecto a la Carrera” (estudiante de nodo 9)

“Mi sensación es que fueron años en los que los pibes metieron muchas más materias, especialmente en el 2021 que habíamos levantado muchos tabiques que en el 2020 estaban, pero al mismo tiempo que había como una suerte de: ¿Qué pasó? ¿Alguien habrá aprendido algo acá adentro? ¿Qué sucedió? Y había una pregunta que rondaba a todo el mundo, que

era, ¿qué está pasando acá? ¿Están aprendiendo o no están aprendiendo? (autoridad de nodo 3)

“Esto es muy personal, a mí no me molestó la pandemia. Aunque no había una retroalimentación con el profesor y había muchas cosas que te dejaban a la deriva realmente, yo no la pasé mal y pude cursar muchas materias con mucho contenido” (estudiante del nodo 3).

Estas voces, creemos, resultan reveladoras para poner en debate en nuestra comunidad de práctica algunas preguntas que demandan respuestas en tiempos en que se pone en cuestión la extensión y la duración de las carreras; el aspiracional universitario como futuro profesional; el abandono temprano por parte de algunos/as estudiantes para insertarse en el mundo del trabajo antes de concluir las carreras, entre otros aspectos críticos.

¿Por qué han podido acelerar sus cursadas?

Una posible hipótesis podría tener que ver con que se “relajaron” o “desburocrataron” los estándares evaluativos y la exigencia; se priorizó el bienestar estudiantil y la continuidad educativa sin la presión de otro tipo de variables más vinculadas con el rendimiento académico.

Algunos testimonios van en esa línea:

“Un miedo sí que nosotros tuvimos es que todos los pibes que transitaban por la experiencia era porque ellos querían, no tenían ninguna motivación más que sus propias ganas y voluntad. No hubo una burocratización en la pandemia. Nuestro miedo es que ahora al estar dentro de un programa, poder tener algunos que, por ahí, tengan una expectativa más burocrática, pero bueno, por ahora no ocurrió” (autoridad del nodo 9)

“Tenían que rendir cuatro finales por fecha, nosotros no teníamos capacidad operativa para hacer eso, tuvimos que tomar algunas decisiones” (autoridad del nodo 3).

“En la pandemia la retroalimentación fue muy novedosa y muy, muy amable. En el práctico se va gestando un vínculo fuerte con el profesor. Son todos esos detalles que hacen que uno pudiera disfrutar de cursar la materia” (estudiante del nodo 5).

“Es como que uno no está acostumbrado a no tener alguien que te vaya marcando y te vaya metiendo cierta tensión con los tiempos y con los contenidos” (estudiante del nodo 6).

Los debates institucionales y didácticos tuvieron que darse al interior de cada una de las universidades y, aunque las definiciones no fueron iguales en todos los casos, la tendencia fue a cierta flexibilización en las cursadas y en la evaluación.

“El debate giraba en torno a las condiciones que tenía el claustro docente para posibilitar esos exámenes finales, pero, según nuestra visión giraba más en torno a la excusa porque las cursadas efectivamente se realizaban. Había docentes que estaban en contra del examen final virtual, pero daban cursada, por ejemplo, virtual entonces era una contrariedad en sí misma” (autoridad del nodo 11).

La postpandemia trajo como contramirada una nueva forma de abordar esta temporalidad que aceleró la cursada en la pandemia y que, de alguna manera se “desaceleró” en la post pandemia y volvió a plantear la gestión de los tiempos desde otras perspectivas en tanto la dimensión temporal ha sido sumamente relevante en relación con los aprendizajes en la pandemia.

“La presencialidad era como todo nuevo, muchos miedos. Me había acostumbrado mucho a hacerme mis tiempos” (estudiante del nodo 1)

“No estaba acostumbrado a la virtualidad. Entonces fue también aprender a autogestionarse los tiempos como para tratar de llevarla al día y sí también

un poco deshabitual. Entonces también me llama la atención, tuve que aprender a manejar mis propios tiempos en el estudio para cumplir con las evaluaciones y con todo lo pedido por los docentes” (estudiante del nodo 3).

La autogestión y la autorregulación de los tiempos; la posibilidad de acelerar la cursada, la necesidad de revisar qué evaluaciones eran posibles en pandemia, una menor presión en los saberes/contenidos fueron recurrentes tanto en las voces de estudiantes como de docentes.

3.1.2. La pandemia como motor de nuevas experiencias

Como contracara de una mirada un tanto eficientista en términos de rendimiento (de aceleración de la cursada), hubo estudiantes que señalaron el hecho de haber podido valorar más sus aprendizajes y las experiencias educativas vividas durante la pandemia.

Si bien hubo visiones críticas esbozadas por estudiantes sobre la pandemia, como ésta: “a mí en mi caso me pasaba que como en el 2019 sí tuve presencial, ir a que me lean el Power Point me súper aburría, y, a veces, entre una hora de colectivo, una hora de vuelta para que me lean el Power Point, decía, me quedo en mi casa y lo leo yo. Yo de verdad sentía que no se agregaban muchas cosas” (estudiante del nodo 6), parecería que la pandemia abrió un abanico de oportunidades para algunas transformaciones que surgen de otras voces.

Aparecen experiencias destacadas: salidas; la inclusión de objetos culturales como películas, podcasts o inteligencia artificial generativa; la cercanía con las prácticas profesionales entre otras. Es posible que algunas cátedras ya estuvieran realizando experiencias de nuevo tipo. De todos modos, es una marca distintiva y recurrente en las voces estudiantiles la valoración de este tipo de experiencias alternativas y en algunos casos se señalan con sorpresa en relación con lo que fueron aprendiendo.

Algunos testimonios:

“Yo puedo destacar que me di cuenta de que aprendía muchísimo más, que me gustaba, y me resultaba mucho más enriquecedor el modo de rendir de la pandemia, que era un trabajo donde te hacían relacionar, tal vez películas, textos, todo, pero te lo daban durante un tiempo. Entonces, siento que te obligaba a pensar más, procesar lo que estabas aprendiendo y elaborar vos”. (estudiante de Nodo 9)

“Lo que más destaco es la valoración de las trayectorias educativas; realmente cobran valor las experiencias que hemos tenido como estudiantes. Muchos de los ejercicios que hacemos recuperan las experiencias que hemos tenido. Desde ejercicios como dibujar la escuela hasta las charlas que hemos tenido por fuera del horario de clases. Ahí veíamos bastante plasmado lo que se quería decir en términos teóricos o conceptuales, las trayectorias en terreno. Se trabaja mucho en grupo. Podemos compartir experiencias” (estudiante de nodo 3)

Las distintas voces de estudiantes y de docentes, permiten reconocer que hubo un enfoque más centrado en la experiencia, en una relación intrínseca con el saber y una apuesta a la búsqueda de la significatividad del aprendizaje. Por otro lado, pareciera que algunas voces docentes y de autoridades traen también la oportunidad de diseñar trayectorias educativas más flexibles ya que ofrecen experiencias relevantes vinculadas con los intereses estudiantiles (aspecto que también aparece con fuerza en la postpandemia).

Según las voces de entrevistados/as:

“Creo que es fundamental porque a partir de eso pudieron y pueden reconocer la utilidad de estos aprendizajes para su vida cotidiana como profesionales. Hay algo que la pandemia nos trajo fuertemente también a nosotros en particular como docentes de inglés, es que los chicos encontraron en

perfeccionar su idioma la posibilidad de trabajar para el exterior. Y esto en un contexto económico adverso fue muy fuerte. En las cursadas detectamos muchos estudiantes que estaban trabajando para trabajos exteriores, para el exterior, otros países. Y desde allí el contenido aprendido en la carrera se tornó muy relevante y esto comenzó en Pandemia y continúa” (docente del nodo 5)

“Entonces otra de las cosas que nos parece importante señalar es esto que estamos trabajando, para que los estudiantes puedan elegir inteligentemente hacia una mejor selección de estas horas de libre configuración para que realmente le aporte a lo que ellos les interesa dentro del campo de formación” (autoridad del nodo 7).

Freinet, Dewey, como otros exponentes de la escuela nueva valoraban la experiencia como fundamental para el aprendizaje, en relación con las entrevistas cobran fuerza ideas como "nuestro laboratorio es el niño", "la vida se prepara con la vida", "los que todavía hacen experimentos" (Freinet, 1996), " no vivimos en un mundo establecido y acabado, sino en un mundo que se está haciendo", "una pedagogía de la experiencia" (Dewey, 1975).

Esto que, en general, se percibe como pertinente para los primeros niveles del sistema, lo entendemos como fundante en este período en el nivel superior de enseñanza a partir de las palabras de los/as estudiantes. La recurrencia del término experiencia dio cuenta de su valor en pandemia en relación con los aprendizajes.

Aprendemos de diversas maneras, marcados por trayectorias y recorridos que son únicos y en contextos sociales, culturales, políticos que nos atraviesan, nos influyen y nos interpelan. Esta diversidad se vincula con historias de vida; trayectorias; contextos, capitales culturales y familiares diferentes (Lion, 2023). Por eso, comprender qué experiencias e itinerarios formativos enriquecedores,

personalizados y colectivos se ofrecieron en la pandemia y en la postpandemia a través de la recuperación de experiencias y que emergen de las voces entrevistadas en los once nodos es una línea de importante valor para el análisis. Baricco (2019) sostiene en *The Game* que las experiencias en el contexto contemporáneo son fragmentadas y desmaterializadas. Según este autor, las experiencias pasan a conformar un mundo virtual y digital que desprende de materialidad la experiencia. La mediatización a través de plataformas, el “ultramundo” del que habla este autor, proporcionó un reconocimiento del otro en un plano diferente.

En las voces de los/as estudiantes:

“Estuvo buena la cursada y también vivimos experiencias, que no habíamos vivido, por ejemplo, la salida del Cerro Azul y en casi todos los encuentros tuvimos espacio para poder trabajar a través de la movilización o la experimentación que va de la mano con quizás con el modelo de enseñanza que adhiere la cátedra y se vio plasmado es, no como quizás en otra materia no ocurre digamos”. (estudiante de nodo 11)

Esta reflexión acerca del aporte de las experiencias también atraviesa la mirada de los docentes y de las autoridades que, agregan, una reflexión crítica sobre sus prácticas y sobre los planes de estudio que, en ocasiones, no son flexibles para este rediseño de prácticas distintas.

“Creo que enseñamos con la convicción de que lo que ofrecemos son experiencias educativas y en ello se entran los recursos, las vivencias, las exploraciones de los estudiantes, nuestros aprendizajes como docentes, mil cuestiones. (...) Y ahí hay algo que también es muy potente para la enseñanza, que la planificación y el diseño incluye lo que los alumnos traen como experiencias nuevas. No es un diseño rígido de la propuesta de clase, es una secuencia pensada como abierta, sin final definido. No sabemos bien dónde vamos a terminar, sí sabemos todo lo que vamos a acercar a los estudiantes como saberes, pero las experiencias las vamos

construyendo con ellos” (docente de nodo 5).

En el marco de lo que ha sido la pandemia, hay una tendencia enfocada más hacia la experiencia una apuesta a la búsqueda de la significatividad del aprendizaje. Por otro lado, pareciera que algunas voces traen también la oportunidad de diseñar trayectorias educativas más flexibles que ofrezcan experiencias relevantes vinculadas con sus intereses. Este aspecto, además, ha aparecido en la categoría de postpandemia con lo cual podríamos considerarlo una transformación de la mirada sobre las prácticas educativas que emergieron en la pandemia.

Algunas voces que se suman:

“Son planes de vanguardia donde hay un gran espacio de definición del estudiante. Los estudiantes tienen sus dificultades, están acostumbrados a que desde las instituciones se les vayan pautando el camino, entonces, cuando tienen ellos que decidir, ahí nos hemos encontrado con algo que nos parecía prístino, que los chicos van a estar fascinados con esta apertura y sin embargo hay que transitarla, explicarla, hacer magisterio. Entonces otra de las cosas que nos parece importante señalar es esto que estamos trabajando, para que los estudiantes puedan elegir inteligentemente hacia una mejor selección de estas horas de libre configuración para que realmente le aporte a lo que ellos les interesa dentro del campo de formación” (autoridad del nodo 7).

Estas experiencias no estuvieron exentas de dificultades. Entre ellas aparecen obstáculos de acceso o técnicos en relación con los entornos virtuales; la comprensión o la articulación con las prácticas profesionales, la articulación teoría-práctica y la interacción con los/as compañeros y el armado de grupos.

“Un problema que yo veo desde mi mirada, y justo me pasó de que cursé una serie de asignaturas que tenían trabajo de campo, como por ejemplo

Psicosociología o Didáctica II que, al estar en plena pandemia en el 2020, en mi caso, no pude transitar esas experiencias. Entonces, para mí, eso es algo negativo de lo que fue la pandemia, es decir, fue desde el 2018 hasta acá cursar prácticamente toda la carrera dentro del aula presencial o (no es claro el audio) que, bueno, eso como un aspecto por ahí quizás no tan positivo. Y otro aspecto, realizar un montón de trabajos que a partir de estas plataformas como Zoom o como Meet, que por ahí antes se hacía de manera presencial, en pandemia se dificultaba” (estudiante del nodo 1).

“Para nosotros durante la pandemia realmente fue un problema el tema de la práctica, o sea, nosotros entendíamos la práctica como el momento en que llegaban los alumnos al aula y nada más, y el acompañamiento nuestro, el proceso de acompañamiento. Pero a partir de la pandemia es como que no estaba ese espacio y tuvimos que repensarnos y repensar las prácticas desde diferentes lugares. Y entender que bueno, se promueve el aprendizaje, o sea, la integración de la teoría con la práctica desde diferentes lugares” (docente del nodo 4).

De todos modos, como tendencia en el análisis de las voces podemos reconocer que la pandemia mostró que las experiencias en el ultramundo digital (Baricco, 2019) pueden ser valiosas y la pospandemia evidenciando modos novedosos de hibridación que dan lugar a nuevos tipos de propuestas más flexibles y re-diseñadas que recuperen los aprendizajes en la pandemia y que integren entornos y herramientas explorados y apropiados en la pandemia.

Así, por ejemplo,

“A través de ese canal es como que los estudiantes se recontra acostumbraron. (...) La otra vez estuvimos con alerta naranja, creo que era por lluvias o por tormentas. Entonces la decisión política fue, en las clases hoy, a partir de tal horario no son más presenciales, las pasamos a la virtualidad. Y eso es muy bueno porque no se nos genera esa complicación

de cómo seguir trabajando con los chicos si no concurren a las clases. Y te estoy hablando de todas las carreras, no solamente de nosotros. Convivimos con seis carreras más aparte y con carreras tecnológicas que superan los 300 estudiantes. Sí, entonces es como que eso creo que es algo que quedó fortalecido después de la pandemia de los medios de comunicación. Y esto de que sí hay veces que tenemos clases virtuales” (autoridad del nodo 5).

3.1.3. La pandemia y las experiencias digitales

En los casos relevados, hubo docentes que se animaron a experimentar con herramientas tecnológicas más allá de los entornos virtuales en los que transcurrieron los procesos del enseñar, del aprender y de la evaluación durante la pandemia. Algunos testimonios dan cuenta de estas “puntas de lanza” que reflejan innovaciones didácticas que se recuperaron en las entrevistas para mostrar el lugar de las tecnologías en las experiencias educativas y en los aprendizajes que se han podido construir.

En palabras de docentes y estudiantes:

“Entonces siempre tratando digamos, en esta idea de incluir a los chicos, pero sin perder esta idea de innovar en las clases de cómo abordar los contenidos, cómo las TIC atraviesan todo, pero no con el sentido de estar pendiente de las herramientas, sino buscar las herramientas más adecuadas para ellos” (docente del nodo 11)

“Surgió mucho la cuestión de grupos de WhatsApp de cursadas, promovidos por las organizaciones, no lo digo solo por la mía, sino por todas” (docente del nodo 9).

“En la cursada fuimos integrando más las redes, usando el campus como lugar de convergencia porque ya habíamos tenido una experiencia en la que cada uno se armaba un WordPress y era muy disperso. Estos estudiantes no están mucho en redes, son más rígidos en algunas cosas. Para mí hay algo del formato universitario que hay que lograr desentrañar que es por qué la Universidad tiene esta pregnancia en relación con las formas de acceso al conocimiento que parecerían más rígidas; con una separación entre el adentro y el afuera. Incluso para el diseño de propuestas didácticas que intentan construir otros sentidos; pareciera que dentro de la universidad son unos sujetos y afuera otros” (docente del nodo 3).

En estas voces y otras que hemos analizado aparecen herramientas digitales que pueden aportar a la producción y al pensamiento crítico.

“He encontrado muchas maneras de utilizar estrategias, de cómo utilizar la inteligencia artificial para crear textos y desde la creación de textos, empezar con el análisis reflexivo sobre esos textos qué le podría mejorar, que le podría agregar a ese texto creado por la inteligencia artificial y si es o no un texto académico, sobre todo en la materia de ciencias del lenguaje. Tenemos que complejizar esta era post digital que tenemos, es una etapa de rupturas complejas dinámicas y súper desafiantes también para nosotros desde el rol docente” (docente del nodo 5)

Cuando se interroga acerca del lugar de las tecnologías, aparecen (especialmente en docentes y estudiantes) palabras como experimentación, innovación, apropiación. El motor de experiencia señalado en el punto anterior se fortalece con un “tono” que pareciera más intenso en las voces analizadas o más detallado en sus pormenores. Si bien la pandemia ha tenido esta mediación tecnológica como una marca distintiva, hemos recuperado voces que rescatan experiencias con mediación tecnológica valiosas más allá de ese período. La

pandemia es reconocida como un hito, que obliga a pensar en un antes y un después y en la necesidad de reconocer, resignificar y recomponer esas experiencias (Weber, 2022).

“Yo quería decir algo respecto de este proceso y de las tecnologías que incluimos. Hay todo un proceso de apropiación del espacio grupal por parte de los estudiantes, que no es habitual. Las formaciones que traen nuestros estudiantes no es la de trabajo en equipo. Por eso el trabajo en Google docs, es un espacio de aprendizaje. Es un trabajo permanente de borradores en lo que vale es el proceso y no la nota. Se puede ir y venir” (docente del nodo 4).

Hay una mirada valiosa en torno de la inclusión de las tecnologías desde perspectivas no tecnocráticas que se recuperan también en las voces de autoridades y docentes para la postpandemia. Estas perspectivas empiezan a dar cuenta de una inclusión genuina y potente (Maggio, 2012) de las tecnologías en las prácticas educativas.

3.2. La interacción entre pares

Otra de las dimensiones que emergen de la categorización realizada en el Atlas.ti y que creemos que es valiosa para su análisis es cómo se conciben la interacción en la virtualidad y en la presencialidad.

En el contexto de pandemia hay voces que destacan un cambio relevante en la interacción entre pares al tomar como consideración los aprendizajes, a partir de nuevas formas de diálogo y de trabajo mediado tecnológicamente. La naturaleza de la interacción social en educación a distancia requiere identificar cinco elementos: lenguaje, acción social, intencionalidad de los actores, contexto y actores y conciencia colectiva. (Barberà et al., 2001). Estos elementos, que hacen

referencia a los procesos de comunicación y acción que se generan en los espacios virtuales, pueden reconocerse en los entrevistados.

Se menciona con recurrencia la dificultad de interactuar con pares desconocidos y de crear lazos intersubjetivos; estos lazos se ven más asociados a la presencia física que conlleva ese potencial más profundo de intercambio.

De este modo, encontramos:

“Esto de no conocer a mis compañeros de trabajo en primera instancia fue difícil porque una cosa es cuando vos estás con alguien haciendo un trabajo y lo tenés sentado al lado tuyo, vas conociendo ciertos aspectos, ciertas cosas y por ahí de forma virtual es diferente. Incluso a veces nos ha pasado que nuestro grupo puntual eligió hacer videollamadas u audios porque a veces un mensaje mal escrito entra en una discusión completamente innecesaria porque no se entiende lo que se quiso decir. (...) hacemos una videollamada o hacemos un zoom o lo que fuera, pero algo donde yo pueda charlar con vos (...) También, eso es otra cosa que tiene la virtualidad. El hecho de la discusión que se puede dar a través de eso” (estudiante de nodo 6)

“Tratar de mantener una comunicación con mi compañera, éramos dos nada más, así que, tratar de asumir también esa responsabilidad en cuanto a la escritura del texto. Obviamente, había algunos temas en los que me sentía más cómodo y lo entendía un poco más, entonces escribía un poco más yo, o pasaba al revés, por ahí me costaba un poco más a mí y (...) siempre tratando de ir parejos en cuanto a la participación, para tratar de cumplir con las tareas asignadas. En cuanto a cómo me sentía yo, por ahí, era un poco extraño justamente, ni siquiera ver a través de la plataforma. Era como muy raro de recibir mensajes de una persona que las había visto solamente dos veces en una semana” (estudiante del nodo 1)

“No es que bueno, está ese famoso silencio. Me ha tocado tener dudas y no

saber cómo hablar o cómo decir algo estando en virtual. Siempre dejo la pantalla apagada y después me salen un montón de dudas que tengo que esperar hasta el final para estar tranqui con la profe” (estudiante del nodo 11)

Virtualidad y presencialidad denotan aspectos diversos en los que se expresa la complejidad, así como las características diferenciales del espacio digital y del espacio físico; la construcción de la intersubjetividad; el tejido de redes; las relaciones con la práctica profesional entre otros indicadores empíricos que aparecen en los numerosos testimonios, y han sido algunas de las recurrencias más potentes.

Son numerosos los testimonios que dan cuenta de este tejido intersubjetivo. Elegimos sólo algunos para dar cuenta de su potencia:

“Tuvimos varios encuentros en la pandemia y también postpandemia para analizar qué es lo que venía sucediendo en la vuelta a la presencialidad. Lo que más se nombra son las transformaciones subjetivas, de los lazos y de las formas de habitar la facultad. Lo que implica ser parte de una carrera, sus pasillos, sus hábitos, más allá del dictado de las materias. En la pandemia creo que se atomizó la relación con los docentes y entre docentes. Estabas en un aula en conexión con tu docente (de práctico o de teórico) y se perdió el registro de lo institucional, todo lo que implica la pertenencia a una carrera más allá de lo académico, los lazos, la sociabilidad” (autoridad del nodo 3)

“Actualmente a mí me pasa que la presencialidad también la elijo porque me suma mucho el compañero, más allá del docente. El grupo de estudio me suma un montón, poder intercambiar ideas con quien tengo sentada al lado o enfrente y por ahí me pasa que como estudiantes por ahí decimos, pienso que tal cosa es así y al docente no se la voy a decir para no quedar

expuesto en decir estoy preguntando una pavada que a mi compañero sí se la puedo hacer. Creo que por eso elijo la presencialidad” (estudiante del Nodo 6)

“Por más que exista el WhatsApp, por más que exista el Zoom, por más que exista el Meet, y todo lo demás; hay algo de la calidad de interacción, algo somático claramente que tiene que ver con lo intelectual y entiendo que tiene consecuencias en lo intelectual también, después en los resultados. Pasa por ahí, es decir, estudiar juntos, habitar juntos un espacio físico, entendemos que produce un aprendizaje mejor (autoridad del nodo 9).

“No viví la Facultad y eso cuando volví a la Facultad me hizo un cambio en la cabeza, porque acá no es solamente una Institución en la que aprendo, hay una cuestión de formar redes y de que es una segunda casa realmente. Para mí eso es muy valioso y no me había dado cuenta hasta que pude hacer esa comparación presencialidad–virtualidad. Empecé a comparar cuando volví a la presencialidad, empecé a notar lo que era la virtualidad cuando volví. En la clase virtual me daba cuenta de que era una cosa de no prestar atención, estás en otra literalmente. No es el mismo intercambio y realmente me daba mucha pena, los profes que veían los cuadritos negros, yo era un cuadrito más también, porque honestamente comparándolo es un “garrón” en cuanto a lo que se pierde, no está pasando lo mismo por más de que yo pueda adelantar un montón. No vivo la Facultad de igual manera” (estudiante del nodo 9).

“La Universidad no solamente es, obviamente, acreditar una materia por Zoom y luego te la suben al “Siu Guarani”, yo creo que la pertenencia a la Universidad como sistema es muy difícil que se pueda lograr con clases virtuales cien por ciento (100%)” (docente del nodo 7)

Estas diferencias percibidas en la calidad de la interacción que se asocian con el espacio y la presencia física muestran que es importante comprender las representaciones de los sujetos acerca de lo que implica la presencialidad y la virtualidad en las interacciones y en el tejido intersubjetivo.

3.3. Del rendimiento al aprendizaje: las transformaciones en el enfoque evaluativo

Una hipótesis que se deriva en el entrecruzamiento entre evaluación y aprendizajes es que en la pandemia pareciera que las propuestas evaluativas pudieron “liberarse” del “yugo” de la evidencia del rendimiento exclusivamente. La “desburocratización” de correlativas y exigencias programáticas pudieron ayudar a revisar los enfoques evaluativos.

Encontramos experiencias más vinculadas con el trabajo grupal y el acompañamiento del equipo docente. También se abrieron oportunidades para propuestas de autoevaluación; para dar lugar a estrategias de autorregulación, al trabajo entre pares y grupal, a una revisión de los trabajos con una retroalimentación oportuna. Reconocemos coincidencias de las opiniones de estudiantes y de docentes en estos puntos.

Algunos testimonios:

“La verdad yo no había estudiado, no había llegado a estudiar, pero la forma de autoevaluación que hizo la profe estuvo buena porque nos dio un parcial modelo, una semana antes y nos dio el recuperatorio sobre ese parcial. Nos puso comentarios y nos dio una semana para volver a refrescar y volver a ese parcial”” (estudiante del nodo 11)

“Después también, esto que puedan conformar un grupo con el que se sientan cómodos y sean capaces de trabajar porque también exigen los

trabajos grupales y como algo más que no se queden con dudas, es decir, que pregunten absolutamente todo lo que no les quede claro y que traten de tomar siempre la palabra respecto de su propio punto de vista sobre el contenido” (docente del nodo 1).

“Creo que fue más fácil aprobar algunas materias. Sí, me gustó la forma de evaluar; me parece mucho más enriquecedora que aprender conceptos de memoria un día antes o lo que sea para ir a dar un parcial y después olvidarte. Sí, por el hecho de relacionar o de los parciales domiciliarios creo que se aprovechan mucho más y le pones más ganas, te quedan más las cosas, razonás, que está muy bueno” (estudiante del nodo 9).

En estas transformaciones y volviendo a los aprendizajes, creemos que hubo lugar para nuevos tipos de andamiajes, para el co-aprendizaje, y para las reflexiones metacognitivas que permitieron el fortalecimiento de algunas estrategias de autorregulación.

“Se nota porque los estudiantes tienen dificultades para el aprendizaje; cuando no hay un andamiaje docente que les favorezca el aprendizaje los estudiantes hacen un poco agua y pasamos mucho y en muchos niveles y lo más preocupante es que a veces es en el inicio del cuatrimestre” (autoridad del nodo 6).

“Planteo un cierto parcial con diferentes características, hay situaciones problemáticas para resolver, otras que impliquen orden de hechos, por ejemplo, otras que tengan que ver con interpretar o generar una hipótesis en relación con tal enunciado que te estoy dando (...) les encanta, les gusta y yo como docente veo esto del aprender con el otro. Porque yo como profe me doy cuenta de quién domina mucho más o quién tiene más firme el contenido, pero también se ve cómo el compañero aprende de ese

compañero (...) Es algo a lo que apuntamos. Eso es algo que implementamos en la pandemia y hoy lo sigo usando” (docente del nodo 4)

“Tenemos muy buenos resultados, porque el aprendizaje se dio, entonces el alumno no viene a dar cuenta de lo que estudió viene a contarnos todo lo que aprendió, pero ya el aprendizaje lo hizo. El proceso lo hizo (...) Porque acá es donde más aprendí, entonces ese camino eligió para pararse en sus errores o pararse en lo que en lo que me divirtió o en lo que me sorprendió, siempre hay una unidad que tenemos que genera muchas sorpresas (...) entonces, no hay un examen igual a otro porque es bien personalizado cada uno ha logrado documentar esta experiencia. No hay un examen igual a otro (docente de nodo 7)

“Por más que tengas la compu respecto de situaciones de evaluación, en donde hay toda una semana para desarrollar una idea, se puede pensar un argumento, se puede dar ese tiempo que a veces es necesario para poder pensar una hipótesis y sostenerla. Tratamos de pensar que entre esas cuestiones hay una relación que no necesariamente es lineal, pero que sí nos tiene que permitir a nosotros tomar decisiones antes. En un parcial presencial, por ejemplo, no podemos tomar o pedir un ejercicio con el mismo nivel de profundidad de complejidad que un parcial domiciliario” (estudiante del nodo 3).

Los diferentes actores reconocen y valoran la concreción de cambios significativos en las formas que fue adoptando la evaluación durante la pandemia. Estos ajustes están más relacionados con características de diseño de la evaluación, que si bien surgen en pandemia o ligados a la virtualidad; no están asociados a ésta. Sin embargo, no podemos inferior que en todos los casos las formas alternativas de esas prácticas de evaluación sean transferidas (con las adaptaciones necesarias) a la

presencialidad en la postpandemia.

4. La dimensión socioemocional y el acompañamiento

En todos los relatos de los actores entrevistados aparece la irrupción de lo personal y lo emocional durante la pandemia. Historias de vida, narrativas compartidas, situaciones del contexto cotidiano (a partir de la conexión en los hogares). En algunos casos, estas historias muestran nuevamente la perplejidad respecto de la aceleración de las cursadas y el interrogante acerca de si hubo aprendizaje genuino.

Así lo podemos ver en estos testimonios:

“Hice un Focus Group enseñando Focus Group en realidad. Les propuse a los pibes que discutieran qué era más interesante, si la presencialidad, ventajas, desventajas, presencialidad, virtualidad. Y entonces una joven dice: bueno, yo en el 2019 había tenido mi bebé con lo cual mi plan de escape, mi plan de oxígeno era irme a la facultad en el 2020 y me encontré en mi casa dándole la teta frente a una cámara con mi bebé, qué sé yo, qué sé cuánto. Era un relato re-opresivo sobre la virtualidad. Y entonces dice: me quedé sin escape. El tono en que lo decía es que extrañaba eso. Entonces uno dice: ¿qué es lo que extrañas? Y que cursé un montón de materias, no sé si aprendí algo o no aprendí nada, pero aprobé un montón, avancé mucho, sin saber si aprendí” (autoridad del nodo 10).

“Fueron las problemáticas vinculadas a la salud mental. Lo traigo porque si bien estamos hablando de la virtualidad, son consecuencias que nos dejó todo ese proceso, que por ahí un poco menos nostálgico ver la pandemia y todo lo que pasó en esos dos años. Es una problemática que nosotros acá

trabajamos constantemente con compañeros que muchas veces no pueden afrontar una instancia de parcial por tener ataques de pánico, ataques ansiedad (...) esto es sin dudas producto de la pandemia, porque antes de la pandemia cuando transitaba era más esta lógica de “curtite” (docente del nodo 9).

“Por eso te digo desde lo institucional fue bastante compleja la comunicación, diríamos sobre todo en ese momento. A mí me tocaba trabajar en el ingreso, permanencia y egreso y nos reuníamos con mis compañeras del ingreso en ese momento para hacer listados y sacar información de estudiantes con su número de teléfono. Y nos comunicábamos con ellos y a la vez hacíamos que cada uno replicara la voz con sus compañeros para detectar aquellos que habían dejado de estudiar porque no tenían una PC. O porque no tenía celular o por casos de estudiantes que no podían conectarse porque vivían en zonas rurales y no tenían internet para poder trabajar. Con ellos desde el ingreso y la permanencia le informábamos a los docentes la situación de esos estudiantes para que se le tenga en cuenta esa situación. De manera tal que el estudiante ingresaba cuando podía, e iba a volver a la presencialidad en el momento que se pudiera” (docente del nodo 5)

Los pares no sólo fortalecieron procesos de co-construcción del conocimiento, sino que se convirtieron en un sostén emocional y afectivo relevante.

Según las voces recabadas:

“Sí, estoy de acuerdo con él, para mí, hacerla acompañada siempre es mucho mejor, mucho más llevadero, no se hace tan pesado. Porque sí, al principio, sobre todo la mate-, la 1, tiene mucho por ahí más teoría, no tanta práctica, pero también tiene mucha teoría entonces se necesita también ese compañero para que se puedan ir corrigiendo ciertos sonidos, ciertas pronunciaciones de las palabras. Eh, bueno, llevarla al día lo más

que se pueda, eso es fundamental. ((ríe)) Así que sí! (estudiante del nodo 4).

“Después, un caso interesantísimo, ya prescindiendo de nosotros, se juntó un grupo de fotógrafas de distintas camadas de ANCCOM y armaron su propia muestra para un 1º de mayo sobre “La mujer y el trabajo”, una producción que nada tenía que ver con ANCCOM, pero ellas se fueron convocando y armaron el proyecto como “ex ANCCOMers”, como le decimos nosotros” (docente del nodo 9).

Según observamos del análisis, entre las consecuencias más complejas del aislamiento y sus efectos, se destaca la vulnerabilidad de quienes más apoyo necesitaban del sistema, los recursos y las políticas que desplegaron (Gallardo, 2021). Reconocemos diferentes niveles de necesidades vinculadas al ámbito socioemocional individuales derivadas de la contingencia, colectivas en contexto de pandemia y de existencia previa, exacerbadas por la crisis. Es evidente, entonces, que la salud socioemocional se construye de modo colectivo, así como que es requisito para aprender.

Conclusiones

La pandemia trajo no solo una inclusión de las herramientas y entornos tecnológicos, sino nuevas miradas acerca del valor de las experiencias educativas, una flexibilización de ciertos parámetros en las cursadas, nuevas formas de interactuar entre pares, con el saber, con docentes y de reflexión sobre los aprendizajes.

Los resultados muestran que hay un acuerdo en que la pandemia permitió acelerar las cursadas, pero que queda el interrogante respecto de lo aprendido.

También señalan que virtualidad y presencialidad, así como las nuevas

hibridaciones van conformando tejidos novedosos respecto de la intersubjetividad, la pertenencia a la institución y la posibilidad de diseñar otro tipo de propuestas de enseñanza.

Diferentes actores reconocen el potencial de diseñar alternativas a las evaluaciones tradicionales probadas en la pandemia, sin embargo, esas construcciones no siempre se transfieren y traducen a contextos postpandémicos. Pareciera que hubo una especie de “licencia” para experimentar formatos menos rígidos en las evaluaciones atendiendo a la prioridad de seguir enseñanza.

La inclusión de entornos y herramientas tuvo variantes más instrumentales, pero en estas prácticas destacadas emergen inclusiones más potentes vinculadas con perspectivas de co-construcción del conocimiento, autoevaluaciones, seguimiento de trayectorias educativas, una mirada crítica acerca de la relación entre la teoría y la práctica.

Referencias

- Barberà, E., Badia, A. y Mominó, J. (2001) La incógnita de la educación a distancia. ICE UB/ Horsori.
- Baricco, A. (2019) The Game. Anagrama.
- Dewey, J. (1975) Democracia y Educación. Morata.
- Freinet, C. (1996) La escuela Moderna Francesa. Morata.
- Gallardo, G. (2021). Sostener, Cuidar y Aprender: Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas. UNICEF.
- Glaser. B. y Strauss, A. (1967) The discovery of grounded theory: strategies for

qualitative research. Aldine Publishing Company.

Lion, Carina (2023) “Las políticas de inclusión digital: entre resoluciones remediales y soluciones profundas” en Romero Claudia (comp). La trastienda de la educación. Políticas Educativas en escena. Aique.

Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.

Stake, R. (2007) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2023) La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento. Miño y Dávila.

Weber, V. (2022) Una mirada política de la mediación tecnológica en tres tiempos. Anuario 2022 “Una agenda de política educativa”. Libros de UNAHUR. Colección Anuario. Pp.193-200.