

# PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Ciencias de la Educación  
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X  
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA  
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar  
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

“Experiencias educativas valiosas en tiempos difíciles”. Significaciones de los estudiantes de la UNPSJB acerca de sus experiencias de aprendizaje en contexto de la pandemia de COVID-19. Artículo de Patricia Pichl y Raúl Nicolás Muriete. Praxis educativa, Vol. 27, No 3 septiembre-diciembre 2023. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-12. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270303>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## “Experiencias educativas valiosas en tiempos difíciles”. Significaciones de los estudiantes de la UNPSJB acerca de sus experiencias de aprendizaje en contexto de la pandemia de COVID- 19

Valuable Educational Experiences in Difficult Times: Meanings of UNPSJB Students  
Regarding Their Learning Experiences in the Context of the Covid-19 Pandemic

Valiosas Experiências Educacionais em Tempos Difíceis: Significados dos Estudantes da  
UNPSJB em Relação às Suas Experiências de Aprendizado no Contexto da Pandemia de  
Covid-19

---

### Patricia Viviana Pichl

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina  
patricia.pichl@gmail.com  
ORCID 0000- 0002-0669-4221

### Raúl Nicolás Muriete

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina  
muriete@gmail.com  
ORCID 0009-0004-5005-6122

Recibido: 2023-04-07 | Revisado: 2023-08-18 | Aceptado: 2023-08-20

## Resumen

Esta investigación analiza las reflexiones que los estudiantes universitarios valoraron de las experiencias de enseñanza y de aprendizaje durante la pandemia de COVID-19, en el contexto de las carreras de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). El equipo de investigación se preguntó, concretamente: ¿cuáles fueron las prácticas de enseñanza, que a modo de situaciones específicas de la “clase”, se convirtieron en procesos de acompañamiento integrales y que los estudiantes valoran como valiosas y que puedan ser reconocidas de manera concreta? Para ello, los autores trabajaron una categoría que denominaron “experiencias valiosas”, como una manera de explicar qué prácticas los estudiantes consideraron significativas en ese contexto tanto a nivel de las propuestas pedagógicas como a nivel de prácticas de acompañamiento social y emocional.

**Palabras claves:** estudiantes; experiencias valiosas; universidad; aprendizaje; pandemia.

## Abstract

This research examines the reflections that university students valued regarding teaching and learning experiences during the Covid-19 Pandemic in the context of the degree programs at the National University of Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). The research team specifically asked, "What were the teaching practices that, as specific 'classroom' situations turned into comprehensive support processes, and which students perceive as valuable and can be concretely recognized?" To address this, the authors worked with a category they termed "valuable experiences" as a way to explain which practices students considered significant in that context, both in terms of pedagogical approaches and social-emotional support practices.

**Keywords:** students; valuable experiences; university; learning; pandemic.

## Resumo

Esta pesquisa analisa as reflexões que os estudantes universitários valorizaram em relação às experiências de ensino e aprendizagem durante a Pandemia da Covid-19, no contexto dos cursos da Universidade Nacional da Patagônia San Juan Bosco (UNPSJB). A equipe de pesquisa questionou especificamente: "Quais foram as práticas de ensino que, como situações específicas de 'aula', se transformaram em processos abrangentes de apoio, e que os estudantes percebem como valiosas e podem ser reconhecidas de maneira concreta?" Para abordar essa questão, os autores trabalharam com uma categoria que denominaram "experiências valiosas" como forma de explicar quais práticas os estudantes consideraram significativas nesse contexto, tanto em termos de abordagens pedagógicas quanto em práticas de apoio socioemocional.

**Palavras-chave:** estudantes; experiências valiosas; universidade; aprendizado; pandemia.

## Introducción

Esta investigación reflexiona acerca de las experiencias valiosas que las y los estudiantes universitarios expresan sobre el proceso de aprendizaje durante la Pandemia de Covid-19. En esta oportunidad, la pandemia, además de ser un hecho doloroso y no deseado, que implicó un esfuerzo denodado de toda la sociedad y los Estados, nos dio también la oportunidad de aprender, de reconocernos y de continuar reflexionando sobre lo vivido. El equipo de investigación está integrado por profesionales e investigadores pertenecientes a la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). En el caso de la Esp. Carla Antola, Lic. Daniela Bustos, Lic. Yanina V. Alderete y Lic. Emilce Núñez son además integrantes de la Dirección de la Orientación Educativa. A su vez, los Lic. Omar Calvo, Lic. Néstor Llauco y el alumno Marco Marín, integran el Programa de Evaluación Institucional Permanente. Asimismo, la Dra. María Rosa Brumat, pertenece a la Universidad Nacional de Río Negro y es directora del Doctorado en Estudios Contemporáneos en Educación, Red de Universidades Patagónicas (UNPSJB; UNPA; UNLPam; UNTDF; UNRN).

En este caso, el foco son los estudiantes y sus reflexiones de los aprendizajes en el contexto de la enseñanza universitaria. El término que ordenó casi todos los esfuerzos fue el de “continuidad pedagógica”, como garante del derecho a aprender aun en esas condiciones difíciles. Pero garantizar la continuidad implicó una serie de nuevas experiencias de enseñanza que todavía no han sido completamente valoradas, en especial, desde la perspectiva de quienes fueron objeto de esta experiencia: los estudiantes.

Actualmente, se están discutiendo algunas propuestas que son el resultado de los aprendizajes a partir de las consecuencias de la pandemia, como es el documento elaborado por Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), denominado “La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social”. En este documento, se aborda, entre otras propuestas, la necesidad de reconfigurar las modalidades de enseñanza y aprendizaje a partir de la educación híbrida, bimodal, virtual y remota. Sin embargo, los estudios que den cuenta de las opiniones, representaciones y resignificaciones que los estudiantes han realizado de dicha experiencia son incipientes, y sobre todo de sus valoraciones de lo que podría continuar sosteniéndose en el contexto del presente.

De aquí, surge el interés de esta investigación, centrada en las valoraciones de los estudiantes. Nos preocupa y nos interesa no sólo por el aspecto del aprendizaje, sino también por los vínculos y las graves consecuencias de una sociedad cada vez más centrada en los resultados, sujeta al rendimiento como única narrativa posible, validada en cierto discurso del éxito que no tiene en cuenta al sujeto y sus condiciones subjetivas ni históricas.

Las experiencias analizadas en este trabajo se contextualizan dentro de las prácticas institucionales desplegadas por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) durante los años 2020 y 2021, en el periodo de emergencia sanitaria decretado desde el Gobierno Nacional a mediados de marzo de 2020, ante la pandemia por COVID-19. Al tratarse de medidas de alcance nacional, desde la UNPSJB, se buscó tomar decisiones y construir acciones acordes a la particularidad y urgencia de esta problemática, en pos de sostener las actividades académicas sin interrupciones.

Sin embargo, la incertidumbre del inicio fue creando condiciones horizontales de vinculación entre estudiantes y profesores, diálogos que se amplificaban a pesar del encierro y de que la pandemia había puesto en suspenso el normal desempeño de las prácticas universitarias, por lo que la Universidad se encontró en un contexto de prácticas no planificadas, las cuales se dieron en el marco del Aislamiento Social Preventivo y

Obligatorio (ASPO). Esto implicó que la Universidad dispusiera de recursos tecnológicos y condiciones domiciliarias favorables para el sostenimiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje, en especial con las aulas virtuales y, sobre todo, con la modificación de reglamentos académicos que permitieran dar aval a la actividad virtualizada que se comenzaba a desarrollar.

Ante la complejidad de la situación atravesada, se desarrollaron diversas respuestas en las distintas áreas y dimensiones de la universidad y se inició una tarea de conformación de un grupo de trabajo de investigación que estudiaría lo que estaba pasando y, posteriormente, lo que había pasado, para, además de reflexionar, aprender sobre lo vivido. Dicha comisión indagó, en sus tareas, aspectos importantes de la docencia como proceso de enseñanza y aprendizaje, la extensión universitaria, la investigación y el cogobierno y se profundizaron varias dimensiones sobre las trayectorias estudiantiles en este contexto.

Como dijimos, esto implicó dar cuenta de las iniciativas y actividades desplegadas en los diferentes territorios de la universidad, y profundizar analíticamente la política desarrollada en relación con las actividades didácticas y curriculares ante la emergencia sanitaria, poniendo especial énfasis en el dictado de las clases, los dispositivos para acompañar a los/as estudiantes, los problemas en la práctica docente del uso de herramientas y recursos digitales elegidos ante tal realidad. El término “continuidad pedagógica” fue central en este momento, y confiere un sentido visibilizador a una práctica que, en la universidad, no suele ser definida desde la dimensión pedagógica, sino laboral profesoral. Se habla de las prácticas de docencia universitaria, de la actividad docente y, con esto, se define un conjunto de responsabilidades específicamente profesionales. El término “continuidad pedagógica” está centrado en el aprendizaje de los estudiantes, en crear escenarios y estrategias posibles, de manera de garantizar el aprendizaje a largo plazo. Y, como se demuestra en este trabajo, requiere asumir una mirada institucional respecto a las decisiones de gestión de la enseñanza que se llevaron adelante.

Por lo tanto, fue posible reconocer que, desde el comienzo de la emergencia sanitaria, todas las unidades académicas de la UNPSJB estuvieron alineadas con el objetivo de garantizar la “continuidad pedagógica”, que se mostró como un concepto central en contextos de incertidumbre. De esta forma, aquella noción se planteó como una decisión de política institucional, signada por garantizar el derecho a la educación superior, y que necesitó de la disposición del cuerpo docente para acompañar las trayectorias con un claro compromiso, a pesar de las implicancias y los desafíos.

Se trabajó con un grupo de los estudiantes ingresantes del período 2017-2019, debido a la suposición de que una gran proporción de ellos serían alumnos regulares de primero a tercer año de alguna de las carreras que se dictan en nuestra Universidad, para encuestarlos y recabar información sobre su experiencia durante la pandemia de COVID-19. Esta cohorte fue seleccionada especialmente, ya que se trataba de estudiantes que han desarrollado parte de su trayectoria académica antes de la emergencia sanitaria. Por lo tanto, son sujetos que pueden establecer diferencias y comparaciones entre todo lo desarrollado durante el cursado en pandemia, y las formas en que se desplegaron las clases antes de decretar las medidas de emergencia en el año 2020.

Se implementaron dos encuestas, una que se completaba a través del sistema SIU-Guaraní y otra a través de un formulario de Google, ambas conformadas por tres preguntas abiertas. Estas encuestas trataron de dar cuenta del reconocimiento que realizan los y las estudiantes de las experiencias valiosas en la pandemia y su continuidad en el presente.

Concretamente, se buscaba responder: ¿cuáles fueron las prácticas de enseñanza, que a modo de situaciones específicas de la “clase”, se convirtieron en procesos de acompañamiento integrales y que los/as estudiantes consideran como valiosas y que puedan ser reconocidas de manera concreta?

### **El concepto de “experiencias valiosas”**

Se recupera un concepto que resulta valioso, la noción de “experiencia” presentada por Larrosa (2004), quien sostiene que lo que caracteriza la experiencia es su imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia siempre es de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y ahora, contextual, finita, provisional. Esto nos ayuda a reflexionar sobre el grado de intransferibilidad de la experiencia. Un relato complejo, cargado de incertidumbre, dispuesto al debate y tensado por las emociones que determinaron el momento vivido. Como afirma Marcelo Persia (2017), “la vida acontece vivida, sentida, pensada, por materialidades discursivas” (p. 463).

Así entendida, la experiencia se refiere a aquello que nos alcanza y nos transforma. Se diferencia del mero acontecimiento, pues implica dejarnos abordar por lo que nos interpela, y que logra cambiarnos a lo largo del transcurso de nuestra vida. No es aquello “que pasó”, sino aquello que “nos pasa”. Por esta razón, al hablar de experiencia, se entiende que los sentimientos de los sujetos implicados suponen una dimensión intrínseca de la trayectoria educativa, funcionando, incluso, como organizadores del lazo social que se construye en las instituciones educativas, y llegan a conformar una “cultura afectiva”:

No se trata de sentimientos sueltos ni apriorísticos, sino que es dable pensar lo que se conforma es una red o estructura emotiva que posibilita producir trama escolar, aun en una escuela sin paredes, aún en procesos de virtualización forzosa de la enseñanza y el aprendizaje, aún en una presencialidad distinta a la habitual. Una cultura afectiva forma un tejido apretado donde cada sentimiento está situado en perspectiva dentro de un conjunto. (Kaplan, 2021, p. 107)

Es importante señalar que, en este trabajo, sostenemos que la experiencia es como la doble cara de una moneda. Por un lado, su carácter de intransferibilidad y, por el otro, no se puede pensar como un acontecimiento individual, aislado, sino que conforma una red de relaciones. Intransferibilidad y relación complejizan lo vivido en tanto sentimientos y procesos de aprendizaje. Cultura afectiva en la dinámica de una cultura de aprendizaje. Asimismo, la noción de “experiencia educativa” aporta otras dimensiones a esta preocupación. Para Velásquez:

La experiencia educativa está muy relacionada con los sentimientos, percepciones, saberes, conocimientos y capacidades provocadas por unas prácticas educativas que se incorporan a los sujetos como aprendizajes aleccionadores que van a tomar un lugar en nuestras presencias vitales y un papel en la orientación de las personas en las prácticas sociales. (Velásquez, 2006, p. 127)

De esta definición, destacamos algunas caracterizaciones a modo de tríada inicial. Primero, que una propuesta de conocimiento se encuentra siempre con una experiencia de aprendizaje. Segundo, que este encuentro pone en acto sentimientos, percepciones, saberes y conocimientos de parte del estudiante. Tercero, que este encuentro conjuga en el estudiante un movimiento vital, ya que la propuesta de conocimiento está destinada a generar cambios en su subjetividad (modos de entender el mundo, modos de interpretación, nuevos significados, etc.).

En este sentido, una “experiencia valiosa” recorre el espinal de esta red compleja que es el proceso de enseñar y de aprender en contextos institucionales situados. Y, en este caso particular, con los intersticios que puso en acto la experiencia del COVID-19.

Entonces, no sólo estamos mirando cómo el/la estudiante valora una “buena práctica docente”, porque, si este fuera el caso, estaríamos centrados en una estrategia de resultado, de modo “cliente”, de una práctica de evaluación. Por el contrario, lo que se pretende es reconocer cómo esa tríada actuó como un dispositivo en el contexto de la experiencia. Una instancia verdaderamente intersubjetiva:

La experiencia supone, lo que hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa. Pero supone también, un segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. (Larrosa, 2009, p. 3)

La noción de experiencia intentará dar cuenta de lo que le pasó al estudiante a partir de lo que le vino desde afuera, en este caso, la situación de la pandemia por COVID-19 y los efectos que generó en su subjetividad, reconociendo que fue “algo que impactó desde afuera de la experiencia del estudiante”, llenando de incertidumbre, riesgo y peligro, tal como lo menciona Larrosa, y cómo fue vivido durante la pandemia. En un sentido, seguir cursando en la pandemia fue una experiencia riesgosa, incierta, plural y angustiante:

La experiencia no se hace, sino que se padece. La experiencia, por tanto, no es intencional, no depende de mis intenciones, de mi voluntad, no depende de que yo quiera hacer (o padecer) una experiencia. La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, exposición. (Larrosa, 2009, p. 15)

Sin embargo, se ha de reconocer que la “experiencia” supone un trabajo conceptual plagado de tensiones, pues es un intento por comprender aquellos pensamientos, sentimientos, sensibilidades y prácticas que, por alguna razón, marcan y atraviesan las subjetividades de los/as estudiantes universitarios/as durante su trayectoria (Salguero Myers, 2016). Por lo tanto, investigar las “experiencias valiosas”, en el contexto particular de una pandemia, presenta el desafío de sistematizar aquellas vivencias subjetivantes en pos de construir un conocimiento institucional:

En cuanto tal, el saber de la experiencia es un saber paradójico, ya que a la vez que es un saber sedimentado en lo vivido, y que proporciona un bagaje y una orientación para la acción, sin embargo, es un saber siempre naciente, un saber siempre en renovación, y que revela una cualidad esencial del saber pedagógico necesario: aquel que nos ayuda a vivir en su novedad las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa. (Contreras Domingo, 2013, p. 129)

Esto nos ayuda a reflexionar a la idea de que el aprendizaje no es únicamente efecto de una propuesta didáctica, pues, incluso en un contexto de “virtualidad forzada”, la continuidad pedagógica no presencial sostenida por las instituciones educativas simboliza un “sostén emocional” (Kaplan, 2021, p. 111).

### **“Buenas prácticas” y “experiencias valiosas”: primeras definiciones a partir del trabajo de campo**

En las situaciones de enseñanza, el docente intenta constantemente establecer una clarificación sobre su propuesta didáctica a partir de saber qué, cómo y cuándo enseñar, y

también qué, cómo y cuándo evaluar. No es posible imaginar un docente que no intente un grado de reflexión acerca de estas dimensiones sustantivas de la enseñanza y también del aprendizaje. En cierto sentido, necesita imaginar, escenificar lo que puede ocurrir con su propuesta y evaluar también, imaginativamente, los resultados de esta.

Esta dinámica, si bien requiere de creatividad, no es únicamente del orden de lo imaginario, sino también de lo programático, del orden de lo que está “probado”, de lo que funciona o funcionó en determinada situación y contexto. La búsqueda permanente de resultados lleva a una búsqueda permanente de modelos y experiencias que resulten replicables, pero no porque se busque ahorrar esfuerzo en imaginar nuevos escenarios y desafíos, sino por el intento de dar cierta continuidad al proceso, que incluye el contenido y la evaluación, principalmente, por dar al alumno cierta seguridad sobre el proceso mismo.

A veces, se llama transparencia, pero, en realidad, estamos hablando de previsibilidad que, en definitiva, es una manera de dar seguridad y contención.

Sobre esta posición y modo de comprender las prácticas de enseñanza, podemos decir que el docente intenta una “buena práctica” entendiendo a esta como:

Una práctica concreta y sistemática de enseñanza y de aprendizaje, de gestión o de relaciones con la comunidad, que ha mejorado procesos y que por su madurez, fundamentación, grado de sistematización y sostenidos en el tiempo, ha logrado reconocimiento e influencia en otros grados distintos de su origen. (Juárez Hernández, 2013, p. 6)

La “buena práctica” del docente remite a aquellas acciones que generan experiencias y resultados significativos no solo a nivel de los educandos, sino también en relación con el mejoramiento y sostén de los objetivos institucionales.

Por lo tanto, como puede verse, podemos sostener que la buena práctica valora no solo lo didáctico, sino otros aspectos de la relación pedagógica, como puede ser el reconocimiento y prestigio de la actividad/acción y la implicancia de las relaciones comunitarias. Reconocer esto nos lleva a situarnos siempre en contextos institucionalizados, que dan sentido a las buenas prácticas. Como afirman Navarro Rodríguez *et al.* (2018), “las dimensiones que caracterizan a la ‘buena práctica’ es que son institucionalizadas y se disponen con una lógica de implementación institucional” (p. 23). Esto quiere decir que ese saber hacer implica una gran habilidad para reconocer problemas institucionales y buscar los grados de eficiencia y eficacia en pos de su solución. La dimensión institucional de la “buena práctica” puede, entonces, pensarse desde la lógica del modelo, como una práctica posible a ser replicada en un contexto institucional determinado.

Hasta ahora, hemos dicho que la “buena práctica” es el resultado de una acción concreta y posible en el marco de una situación particular institucional. Según Zabalza Beraza (2012), al hablar de estas, se habla de cosas que han funcionado bien. No es un discurso sobre principios, sino sobre prácticas que han generado resultados reconocidos en su área de implementación. Asimismo, se hace necesario delimitar que las “buenas prácticas” universales no existen en educación, pues estas siempre se desarrollan en un contexto y situaciones determinadas; sin embargo, su identificación como acciones concretas posibilita pensar modos de acción y estrategias similares en contextos institucionales diversos.

Por estas particularidades esbozadas, es necesario diferenciar a la “buena práctica” del “saber docente”, ya que pueden llegar a confundirse por ser ambos aspectos de la práctica docente; sin embargo, refieren a situaciones distintas, pero complementarias. En el caso del “saber docente”, estamos hablando de saberes “subjetivados” integrados a la

trayectoria personal del profesor. Así pues, los saberes docentes no se pueden “exportar”, están de alguna manera “pegados a la piel” del profesor, porque son el resultado de un largo proceso de formación y de incorporación subjetiva de prácticas, conocimientos, valores y experiencias; como sabemos, son intransferibles. El saber docente, más que acciones concretas, se trata del conocimiento profesional que el docente ha construido desde su formación, que le permite crear, producir, adaptar o interpelar diversos modos de llevar a cabo las prácticas de enseñanza con sujetos particulares.

En cambio, las buenas prácticas, en cierto sentido, pueden escindirse del docente y plantearse como acciones generales. Es posible considerar que pueden tener criterios comunes, aunque difícilmente estas prácticas sean aplicadas en distintas organizaciones o instituciones con los mismos niveles de éxito o eficacia, pues, como hemos dicho, toda buena práctica surge desde las particularidades del contexto organizacional o institucional. De todas formas, nos posicionamos en que “la gestión de las buenas prácticas ocupa un papel relevante, pues hace posible que estas experiencias exitosas puedan convertirse en parte del conocimiento organizacional y, al ser gestionadas, puedan orientarse al logro de objetivos institucionales” (Rodríguez, 2008, p. 42).

Es importante aclarar que una lectura simple podría dar a entender que las buenas prácticas y las experiencias valiosas no están vinculadas por tratarse de cuestiones bien distintas, ya que las primeras son el resultado de las propuestas didácticas elaboradas por el profesor y, las experiencias valiosas, apreciaciones que el/la estudiante hace de ellas. Sin embargo, lo que las vincula es que ambas intentan explicar qué es lo que sucede con la experiencia de aprender. Y, en este sentido, la categoría experiencia valiosa intenta dar una interpretación valorativa y subjetiva de los resultados de esas propuestas de aprendizaje. Y esta reflexión solo la puede realizar un/a estudiante.

**Tabla 1**

Buenas prácticas	Experiencias valiosas
Centradas en la reflexión docente. Propuestas de enseñanza valoradas en la práctica a partir de sus buenos resultados. Tienden a replicarse. Dimensión axiológica.	Centradas en la reflexión del estudiante. Las buenas prácticas que sostienen, ayudan y permiten aprender mejor y no solo porque son exitosas en sus resultados. Dimensión valorativa.

Fuente: Elaboración propia

De este modo, entendemos que la experiencia valiosa no existiría sin una propuesta de aprendizaje y que, como resultado, siempre es la valoración de una situación real y concreta, de un profesor real y concreto, de una escena real y concreta. Reconocer las experiencias que los y las estudiantes vivieron en la pandemia y cómo las valoran es una tarea completamente difícil de abarcar. En esta investigación, intentamos explorar las dimensiones de esa situación porque lo que se nos presentaba a la vista era un contexto complejo, pero que, sin embargo, resultaba, en sus dificultades, similar para todos. Esto fue la continuidad pedagógica en contexto de pandemia.

### **Inicios y continuidades reflexivas**

Los resultados que aquí se presentan se inscriben dentro de una perspectiva cualitativa e interpretativa, que hace foco en las representaciones que las y los estudiantes realizaron sobre sus aprendizajes en el contexto de la pandemia por COVID-19. Nos

interesó la manera en que construyeron reflexiones, categorizaciones y constructos que, a modo de significantes, dieron cuenta de la circunstancia vivida. En este sentido, al ser preguntas abiertas (tanto del instrumento administrado por los formularios virtualizados como las entrevistas a grupos focalizados), nos encontramos con una realidad interpretada de manera múltiple, compleja y dinámica, lo que nos obligó a reconstruir de manera categorial e interpretativa el proceso.

Como parte de esta perspectiva, la dinámica de las dimensiones presentadas a continuación son los resultados de los significados que las y los estudiantes fueron otorgando a la experiencia vivida en el contexto de la pandemia. El equipo de investigación categorizó todas las opiniones como resultado de las experiencias personales, pero también como subjetividades que compartieron un espacio común y que se denominaron “experiencias valiosas” de aprendizaje en el contexto de la pandemia. A continuación, se detallan cada una de ellas:

- 1) Aprender en la virtualidad: la modalidad de virtualidad como experiencia valiosa puede estar ligada, principalmente, a la innovación que presentó durante los años 2020-2021. Por esta razón, se vincula con el pedido de recuperar el cursado virtual, porque se sostiene como una posibilidad de generar mayor flexibilidad y disponibilidad horaria para el cursado de las materias, especialmente para aquellos estudiantes que trabajan o viven lejos de la institución. Se destaca, ante todo, el hecho de haber continuado con el desarrollo de las clases mediante la virtualidad, donde se pusieron en juego nuevas formas de presentar o desarrollar los contenidos en cada clase, mediante distintos recursos tecnológicos.
- 2) Sostener los vínculos en momentos de incertidumbre: ante la propia situación de emergencia sanitaria, durante el cursado virtual, se profundizó una “perspectiva empática”, donde constantemente se reconocía que la coyuntura mundial suponía un gran momento de incertidumbre, angustia y desamparo. Ante esto, se hacía explícito, durante las clases, que la prioridad de cada sujeto era el cuidado de la salud, la prevención y afrontar la situación de emergencia de la mejor manera. Por esta razón, se han tenido en cuenta las distintas situaciones personales de los/as estudiantes a la hora de cursar o ser evaluados en su cursada virtual. Sin embargo, estas consideraciones parecen no tenerse en cuenta actualmente.
- 3) Identificar la necesidad de continuar con las apoyaturas didácticas a través del uso de las tecnologías: a pesar de que, en algunos espacios, se continúan con la disponibilidad de las clases grabadas y materiales digitalizados, no todas las cátedras que realizaron esto en la pandemia lo continuaron. Se vuelve interesante interrogarse por qué estos espacios han desistido en estas prácticas. Muchos de los “nuevos recursos” que se sostienen en la actualidad refieren, especialmente, a la disposición de materiales de estudio virtual asequible a los/as estudiantes. Las clases teóricas grabadas y el material bibliográfico digitalizado son los recursos que se le presentan a los/as estudiantes, a través del aula virtual, y que les permite generar otros tiempos de estudio, con mayor organización y autonomía. Se observa que aquellos medios de comunicación a los que se recurrieron en la situación de emergencia se siguen manteniendo como “complemento” a la cursada presencial pospandemia. Es interesante el hecho de que muchas de estas formas de contacto no se desarrollaban antes de la virtualidad, dando indicios de la importancia que se le ha otorgado a sostener otras formas alternativas de comunicación y contacto entre profesores y estudiantes. Por esta razón, la habilitación de nuevas aulas en el

campus virtual incrementó durante estos años y se mantienen activas en la “vuelta a la presencialidad”.

- 4) Valorar los aspectos éticos del desarrollo profesional/personal: algunos/as estudiantes sostienen que han tenido experiencias valiosas que marcaron su desarrollo profesional o personal, en un contexto de emergencia e incertidumbre. Esto se debió, ante todo, por el sostenimiento de las cursadas, la “revalorización docente” y la posibilidad de encontrarse con el conocimiento de la carrera desde otra manera, generando mayor convicción sobre la elección profesional. Asimismo, se consolidaron experiencias de desarrollo personal, en donde se hizo hincapié en el cuidado de la salud de cada sujeto, generando lazos de compañerismo y acompañamiento entre estudiantes y profesores.
- 5) Estimar la importancia de las modalidades de evaluación surgidas durante la pandemia: el trabajo desde la virtualidad supuso el abordaje de herramientas, plataformas y redes digitales que no se utilizaban anteriormente. La no presencialidad supuso todo un trabajo de reflexión y deconstrucción sobre las formas de evaluar en la educación superior (y en demás niveles). Posiblemente, al tratarse de una situación de emergencia, en la que se fueron delimitando e improvisando distintas prácticas institucionales y pedagógicas, se han desarrollado otras formas de evaluar, que contemplaron distintas prácticas que se han dejado de lado en la actualidad. La idea de la evaluación formativa o como proceso, que se ha expandido y consolidado durante este periodo, parece haberse dejado de lado en la vuelta a la presencialidad, limitando las formas y modalidades de evaluación en la universidad.
- 6) Organizar y optimizar el uso del tiempo: se reconoce como una experiencia valiosa el hecho de poder desarrollar clases virtuales en diferentes tiempos o con menor carga horaria. También, al ser virtuales y conectarse de manera online, los/as estudiantes valoran haber podido cursar más materias de las cursadas normalmente, pues lograban organizarse en sus horarios desde un trabajo autónomo y en casa; como también lograr cursar materias con compañeros/as de otras sedes e intercambiar pareceres durante las clases. Asimismo, la organización del tiempo deviene de la no necesidad de tener que viajar o trasladarse al edificio de la universidad. Por esta razón, se sostiene también la posibilidad de continuar la cursada virtual en situaciones de emergencia o en clases teóricas donde lo presencial sea prescindible.
- 7) Reconocer la potencialidad de la virtualidad y la hibridación: al igual que ha sucedido en la situación de emergencia sanitaria, la realización de clases virtuales se sostiene en casos de “emergencia”: paro de transporte, situaciones climáticas, cortes de agua, corte de rutas, profesores que no pueden asistir a la universidad por ciertos motivos, etc. La cursada virtual se vuelve una forma de afrontar las distintas problemáticas que pueden interrumpir la cursada presencial, en pos de sostener el dictado de clases. Esto logra marcar un “antes y después” en el desarrollo de los ciclos lectivos, pues, antes de la situación de pandemia, no se buscaban alternativas al cursado ante situaciones de emergencia o imprevistos. El cursado virtual estaba circunscripto solamente a ofertas de formación con modalidad a distancia. Más que una modalidad de cursada, se aspira a que la posibilidad de desarrollar clases virtuales sea una opción por tener en cuenta para habilitar horarios que contemplen la situación general de los/as estudiantes.

- 8) Revalorizar la función docente: así como se ha reconocido en la primera pregunta, el compromiso que los/as estudiantes observaron en sus profesores durante la pandemia sigue siendo una característica que se sostiene. La revalorización del trabajo docente que hubo en la situación de emergencia se mantiene por parte de los/as estudiantes, quienes observan una mejor predisposición de los/as profesores/as en la “vuelta a la presencialidad”. Se mencionan ciertas dimensiones del trabajo docente que quizás no eran tenidas en cuenta con anterioridad a la pandemia: el acompañamiento de los/as profesores/as, el soporte emocional y la capacitación constante para lograr la continuidad pedagógica mediante tecnologías.

### **Algunas conclusiones**

Las experiencias valiosas reconocidas por los/as estudiantes se constituyen en nuevos significados de la experiencia de aprendizaje en el contexto de la pandemia de COVID-19.

Las dimensiones presentadas nos dan una pauta de las conceptualizaciones valorativas sobre las estrategias de enseñanza durante este período, y se vinculan a las grandes reflexiones que están, hoy, presentes en la vida universitaria: lo ético en relación con el derecho a la educación; lo vincular, a partir del soporte emocional que es necesario reconocer; la significación de la dimensión pedagógica en tanto intencionalidades puestas en los saberes; y, finalmente, la organización como estructura que acompaña y sostiene, regula y valida.

Estas dimensiones son recuperadas en esta investigación a modo de categorías que permiten entender el concepto de “experiencias valiosas” como el resultado de procesos múltiples y complejos. No es posible imaginar una evaluación de la experiencia sin reconocerla desde la perspectiva ética, organizacional, emocional y pedagógica. No se está hablando solo de resultados de enseñanza y valoraciones sobre el aprendizaje, sino también sobre una experiencia vital que dejó enseñanzas puntuales en diversos planos, tanto desde el vínculo pedagógico como de los lazos sociales.

En conclusión, las prácticas que los/as estudiantes reconocen como exitosas tienen cuatro anclajes. Por un lado, la continuidad pedagógica, a través de reconocer la importancia de las nuevas tecnologías, sin las cuales, en ese momento, hubiera sido muy difícil garantizarla. Asimismo, el esfuerzo por realizar las adecuaciones pedagógicas de jerarquización de contenidos, evaluación y otros cambios curriculares necesarios. Por otra parte, la Universidad, garantizando el derecho a la educación, poniendo al alcance de los y las profesores todas las herramientas normativas y de gestión para facilitar esta experiencia. Finalmente, el esfuerzo de las y los profesores, las y los estudiantes para encontrarse cada día en una modalidad novedosa, cargada de incertidumbre, marcada muchas veces por el desasosiego. Pero, si este encuentro se pudo dar, fue porque ambos grupos decidían encontrarse no sólo para aprender, sino también para sostenerse emocional, social y comunitariamente.



**Nacimiento**, trabajo en chala de maíz y barba de trigo. **Ricardo Wiggehauser**

### **Bibliografía**

- Aguirre, J. y De Laurentis, C. (2016). La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 3(9), 143-153.
- Alvares Rojo, V., García Jimenez, E. y Gil Flores, J. (1999). Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 445-464.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2011). Buenas Prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. *Revista Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(1), 229-240. Universidad de Granada.
- Balsa, J. (2023). Identidades, experiencias y discursos sociales en conflicto en torno a la pandemia y pospandemia. En *PISAC COVID-19: La sociedad argentina en postpandemia: Tomo II: Trabajo, comunicación y territorios*. CLACSO.
- Carli, S. (2023). Prólogo. En *PISAC COVID-19: la sociedad argentina en post pandemia: tomo III: salud y género, educación*. CLACSO.
- Consejo Interuniversitario Nacional. (año). La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social. editorial
- Fernández March, A., Maiques March, J. M. y Abalos Galcera, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 43-66.
- Juárez Hernández, A. (2013). Buenas Prácticas docentes en Educación Superior. Caso Facultad de Ciencias de la Educación de la UATX. *Congreso internacional de Educación*.
- Melgar, M. F. y Elisondo, R. (2017). Metacognición y buenas prácticas en la universidad ¿Qué aspectos valoran los estudiantes? *Innovación Educativa*, 17(74).
- Peña, M. G. C. y Santin, M. V. C. (2017). Buenas practicas docentes: una visión desde los maestros. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México.
- Persia, M. (2017). *Estancias en común*. Ediciones la Zebra.
- Rodríguez, D. J. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, 17(32), 29-48.
- Salguero Myers, K. A. (2016). *El concepto de experiencia para pensar la educación secundaria urbana*. Universidad Nacional de Villa María.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10, 17-42.