



Algunas reflexiones sobre las metodologías usadas en la enseñanza universitaria en contextos de pandemia y post-pandemia COVID-19  
Nathalie Arnal, M. Fernanda Alvarez, Verónica Mancini  
Trayectorias Universitarias, 9 (17), e138, 2023  
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e138>  
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>  
Universidad Nacional de La Plata  
La Plata | Buenos Aires | Argentina

## Algunas reflexiones sobre las metodologías usadas en la enseñanza universitaria en contextos de pandemia y post-pandemia COVID-19

Some reflections on the methodologies used in university teaching in contexts of pandemic and post-pandemic COVID-19

Nathalie Arnal

<https://orcid.org/0000-0002-7958-3709>  
narnal@med.unlp.edu.ar

M. Fernanda Alvarez

<https://orcid.org/0000-0002-6253-7714>  
feralvarez@ilpla.edu.ar

Verónica Mancini

<https://orcid.org/0000-0002-8171-1423>  
vmancini@fahce.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

### RESUMEN

La pandemia por COVID-19 impuso muchos cambios en la vida cotidiana, y las actividades docentes universitarias no se vieron exentas de esta situación. Su tránsito y el de la post-pandemia fue un despertar abrupto y perturbador para muchos/as de los/as docentes de facultades ligadas fuertemente a la investigación y la ciencia. La falta de formación profesional, las tradiciones institucionales, la carencia de estrategias y metodologías precisas para la enseñanza fue una realidad en la que muchos/as nos vimos inmersos. Revertir esa situación fue motor para acercarnos hacia nuevos campos y disciplinas, buscando aprender nuevas estrategias didácticas para la enseñanza, sabiendo que el camino iniciado de repensar la práctica es constante, largo, difícil, con cambios y ajustes permanentes, de avances y retrocesos, pero continuos y coherentes con una práctica situada y en contexto.

### PALABRAS CLAVE

pandemia,  
post-pandemia,  
enseñanza universitaria,  
estrategias docentes,  
ciencias



**KEYWORD**

pandemic,  
post-pandemic,  
university teaching,  
teaching strategies,  
science.

**ABSTRACT**

The COVID-19 pandemic imposed many changes in daily life, and university teaching activities were not exempt from this situation. Its transit and that of the post-pandemic was an abrupt and disturbing awakening for many of the teachers in faculties strongly linked to research and science. The lack of professional training, institutional traditions, the lack of precise teaching strategies and methodologies, was a reality in which many of us found ourselves immersed. Reversing this situation was the engine to approach new fields and disciplines, seeking to learn new didactic strategies for teaching, knowing that the path begun to rethink the practice is constant, long, difficult, with permanent changes and adjustments, advances and setbacks, but continuous and coherent with a situated practice and in context.



## INTRODUCCIÓN

A tres años del inicio de la pandemia COVID-19, creemos importante reflexionar sobre nuestro accionar docente universitario en contexto de pandemia a la actualidad. El objetivo del presente trabajo, producto de la evaluación final del seminario Estrategias Didácticas para la enseñanza de las Ciencias de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), es reflexionar sobre las acciones implementadas durante la pandemia en las Facultades ligadas a la ciencia e investigación, posibles de ser mejoradas y de utilidad en el retorno a las aulas.

La enseñanza es una práctica social que no puede comprenderse como producto de decisiones individuales, sino que está atravesada por acciones políticas, administrativas, económicas y culturales en un contexto particular (Araujo, 2012, p.10). Díaz Barriga comenta al respecto que: “Una revisión de la historia y más aún de la historia de las formas de enseñanza, muestra que estas son el resultado de un momento histórico específico” (1991, p. 14). En este sentido, la llegada de la pandemia COVID-19 modificó ampliamente el contexto de la educación en general y del nivel universitario en particular. Se sabe que el aislamiento preventivo social y obligatorio (ASPO) dictaminado a raíz del COVID-19, forzó a muchas de las cátedras de distintas Facultades a reorganizarse de manera virtual. Esto no sólo hizo necesario la reestructuración de las formas de dar clases, sino que evidenció muchas otras cuestiones que las “estrictamente” educativas. Como señala Cintia Kemelmajer (2020), cuestiones de género, distribución y redistribución de tareas en el hogar, etc., supusieron muchas veces una nueva oportunidad para cambiar modelos tradicionales y roles (de docentes y estudiantes).

El ASPO trajo aparejado la necesidad de reestructuración del espa-

cio del aula que pasó de ser un espacio físico tangible a un espacio virtual. Esta virtualización fue muy diferente en las distintas unidades académicas, donde las trayectorias de los/as docentes jugaron un rol crucial. En las Facultades más orientadas a la investigación como Ciencias Naturales, Exactas o Medicina, los saberes pedagógicos no atraviesan necesariamente la formación de las/os docentes. Ellos/as en general son investigadores/as responsables de la producción de algunos contenidos propios de la materia que dictan (Zavaro Pérez, 2022, p. 274). En dichas Facultades prevalece el modelo de formación docente de “tradicón académica” (Davini, 1995, p. 20), donde históricamente lo primordial en la formación y acción de las/os docentes es que conozcan en profundidad la materia que dictan y no sus conocimientos pedagógicos. Para este modelo, da igual ser “químico” que “docente de química” (Zabalza, 2009, p. 74), cuando se sabe que las formaciones son muy distintas en cada caso. La identidad profesional, sostiene Zabalza (2009), de un Doctor en química, no lo convierte en profesor de química, ya que el ser profesor supone un ámbito de ejercicio profesional distinto. Por eso, esta necesidad urgente de cambio seguramente fue más perturbadora en estos contextos, provocando incluso, resistencias. A su vez, era necesario replantear la práctica de la enseñanza involucrando tanto al currículum como a la didáctica, cuestión que en muchas Facultades menos “tradicionales” posiblemente se venía discutiendo, y la pandemia sólo aceleró ese cambio; pero esto no fue así en otras Facultades de corte tradicionalista.

**El ASPO trajo aparejado la necesidad de reestructuración del espacio del aula que pasó de ser un espacio físico tangible a un espacio virtual. Esta virtualización fue muy diferente en las distintas unidades académicas, donde las trayectorias de los/as docentes jugaron un rol crucial.**

Sin hacer un juicio de valor al respecto, coincidimos en que es importante que las/os docentes conozcan sólidamente los contenidos que dictan, pero hay que reconocer el valor de un auténtico profesor universitario, con fuertes conocimientos de la disciplina que enseña, integrado al conocimiento didáctico, para que el/la estudiante pueda apropiarse de las competencias que faciliten su desempeño (Ramírez y Mancini, 2017). Entendemos que la pandemia evidenció la necesidad de que los saberes pedagógicos comiencen a formar parte de la formación de las/os docentes universitarios y sirvan como instrumentos para el debate y reflexión acerca de para qué, qué, cómo y por qué enseñar determinados contenidos, favoreciendo así el aprendizaje del alumnado. En palabras de Manuale:

La magnitud de la crisis que estamos viviendo atraviesa también a los docentes y a la didáctica. De allí que no tenemos que buscar respuestas fáciles o convencionales a los múltiples desafíos cotidianos: falta de tiempo, aislamiento, doble planificación (la real y la de la carpeta), la atención solamente en los datos observables, etc. La superación de estos y otros problemas habrá que buscarla no sólo en el planteo de una nueva mirada de la didáctica, sino también en la herencia histórica, la voluntad política y en los proyectos específicos que podamos generar como colectivo docente. La crisis deberá enfrentarse con una didáctica de la crisis. (2007, p.8)

**Entendemos que la pandemia evidenció la necesidad de que los saberes pedagógicos comiencen a formar parte de la formación de las/os docentes universitarios y sirvan como instrumentos para el debate y reflexión acerca de para qué, qué, cómo y por qué enseñar determinados contenidos, favoreciendo así el aprendizaje del alumnado.**

Consideramos que esta frase puede aplicarse al contexto de la pandemia. Creemos que hubiese sido importante generar proyectos derivados de la interacción con otros docentes de otras asignaturas pertenecientes a la misma Facultad y así aunar esfuerzos para, por ejemplo, evitar el solapamiento de temas y poder abordar con detalle aquellos que fueran requeridos por cada cátedra, reforzando los lazos horizontales y verticales (Manuale, 2007, p. 14). Así, cada materia podría enfatizar en algunos temas y no en otros, optimizando el tiempo, y direccionándose hacia la producción de un currículum minimalista tal como propone Mariana Maggio (2020). En esta necesidad de repensar estrategias a aplicar en esta nueva "didáctica de la crisis" surgieron además otras limitaciones, relacionadas con los conocimientos tecnológicos, uso de plataformas digitales, etc., por parte de muchas/os docentes.

El desarrollo del currículum en el entorno virtual implica una modalidad de enseñanza-aprendizaje distinta al presencial. Sin embargo, la repentina necesidad de definir la nueva forma de abordar las clases hizo que muchas materias, sobre todo de Facultades más conservadoras (cientificistas), intentaran replicar el formato presencial en la virtualidad. En general, no hubo análisis, ni decisión y replanteo de los contenidos, para distinguir aquellos relevantes de los que no lo son (recorte). Entendemos que era el momento de repensar un proyecto educativo tal como lo plantea Cifuentes (2014), promoviendo una práctica reflexiva, coherente, atendiendo sobre todo al contexto

social e institucional que estábamos atravesando. En este sentido, y en palabras de la autora: “Planear, desarrollar y sistematizar Proyectos Pedagógicos permite interiorizar intentos de cambio, concretar inquietudes y alternativas sobre la vinculación y transformación personal de los docentes; crear comunidades de aprendizaje; incidir en procesos de mejora: tanto de los contenidos y recursos como del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello partimos de cada realidad y de aspectos específicos a mejorar; así el trabajo docente se configura como apuesta por el saber creativo, la solución de problemas y los proyectos compartidos” (2014, p. 16).

Pareciera que en algunas asignaturas se intentó reproducir la modalidad presencial en la virtualidad, sin muchas modificaciones, generando Zoom o Mett interminables, monótonos, con poca o casi nula participación de las/los estudiantes, con poca variación de recursos, sin ajustes de tiempo, que se cortaban sin cerrar el tema; cuestiones muy relevantes al momento de planificar una clase virtual (Furman, 2021). En palabras de Barroso y Meljin (2017), en general colonizamos con viejos esquemas los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, en lugar de ofrecer condiciones técnicas y pedagógicas para el desarrollo de estrategias interactivas y construcción colaborativa del conocimiento, permitiendo a los estudiantes superar la posición de simples “espectadores”. Como plantean las autoras, moverse en estos escenarios requiere nuevos saberes por parte de docentes y estudiantes, ya que plantea nuevas tensiones entre lo presencial y lo virtual, los contextos personales y los institucionales, los modos del aprendizaje formal e informal. Retomando esta idea de “colonización”, la preocupación por controlar asistencias, lograr evaluaciones “sinceras”, que los/las estudiantes no se copien, que aprendan, etc., pero a su vez, intentando ser flexibles con ellos/as y nosotros/as mismos/as (conectividad, maternidad, trabajo remoto, angustias, etc.) generó mucha incertidumbre en los equipos docentes y en el propio alumnado. Como comentamos, muchas materias organizaban mesadas virtuales donde cada docente con su grupo de alumnos/as se conectaban en horarios y por plataformas consensuadas, queriendo extrapolar la forma presencial de desarrollo de los trabajos prácticos (TP), por ejemplo, a la virtualidad, lo cual era muy difícil en casos de sobrepoblación de estudiantil. Otra propuesta fue el desarrollo de los TP en archivos colaborativos (drive, dropbox, padlet) que funcionaban a la vez como método de asistencia y evaluación. En ocasiones fue bueno, ya que podían hacer comentarios y ayudarse mutuamente, otras veces evidenció falta de compromiso o compañerismo. Podríamos reflexionar sí el objetivo era que lleguen a un resultado concreto o una respuesta particular, o bien, garantizar el procesamiento y apropiación real de los contenidos indispensables en el aprendizaje (Díaz Barriga, 1997).

**la preocupación por controlar asistencias, lograr evaluaciones “sinceras”, que los/las estudiantes no se copien, que aprendan, etc., pero a su vez, intentando ser flexibles con ellos/as y nosotros/as mismos/as (conectividad, maternidad, trabajo remoto, angustias, etc.) generó mucha incertidumbre en los equipos docentes y en el propio alumnado.**

Otro dato que se expuso en las clases virtuales fue que muchos/as docentes no teníamos herramientas para ayudar a las/os estudiantes a afrontar su aprendizaje de forma intencional, autónoma y efectiva, en un proceso denominado de “autorregulación” (Panadero y Alonso Tapia, 2014, p. 450). Esto sumado al contexto de incertidumbre y ansiedad en el que estábamos inmersos, dificultaba aún más el proceso de autorregulación. Como comentan Panadero y Alonso Tapia (2014) el alumnado establece sus objetivos a partir de dos variables: los criterios de evaluación y el nivel de perfección que quiere alcanzar. Entendemos que las/os estudiantes tienen que esforzarse por cambiar su actitud frente a las clases (generalmente pasiva), y que el nivel de perfección que cada estudiante quiere alcanzar es personal y dependerá de muchos factores. Sin embargo, establecer criterios de evaluación claros es responsabilidad de los/as docentes, pero no siempre se explicitan. Creemos importante tomar la sugerencia de estos autores que proponen a las/os docentes que cuando iniciemos contenido hagamos referencia a la utilidad de su aprendizaje, aumentando así la motivación del alumnado. En este sentido, López Noguero (2007) define a la motivación como el motor de la acción, como recurso poderoso para despertar el interés del alumnado, que ellos/as sean partícipes activos del proceso. Esto supone una metodología participativa, en donde la comunicación y la motivación son ejes estructurantes, y acarrea diferentes limitantes, desde el tiempo, el tamaño del grupo, el espacio apropiado y la formación del docente. El autor propone que sólo un/a profesor/a autónomo, abierto, flexible, democrático, dialogante, crítico y cuestionador logrará clases con esas características.

Por todo lo expuesto, y pensando críticamente desde nuestras propias experiencias docentes en contexto y situada, consideramos que es muy importante adquirir y buscar herramientas para poder fomentar el “querer hacer” por parte de las/os alumnas/os, disminuyendo así los momentos de silencio luego de alguna pregunta disparadora o la sensación de estar dando un monólogo frente de múltiples cámaras apagadas. Esto supone cambios de roles en docentes y estudiantes, abandonando modelos tradicionales por otros con participación activa de los/as estudiantes (Ramírez y Mancini, 2017; Kemelmajer, 2020). Núñez y otros (2006) resaltan la importancia de incluir la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en los programas de formación de do-

centes universitarios para que luego, éstas puedan ser contempladas en la planificación de las materias.

En este trabajo, hemos querido poner en relieve la falta de herramientas pedagógicas de muchos/as docentes de Facultades tradicionalistas, no por falta de interés sino porque históricamente no se fomentaron la incorporación de saberes pedagógicos que se adquieren en la carrera docente. Muchos/as docentes estuvimos dispuestos, en mayor o menor medida, a cambiar el modelo didáctico de trabajo, pero no fue tarea fácil. Desde nuestra perspectiva y en concordancia con muchos de los/as autores/as citados, consideramos que hay nuevas demandas sociales, nuevos escenarios que indefectiblemente requieren una nueva configuración del rol docente y estudiantil, de las prácticas de aprendizaje (bidireccionales) y de los modelos educativos en la universidad. El contexto debe ser el referente de partida, de proceso y de llegada; lo que supone a un/a docente formado, flexible y reflexivo, que apueste a prácticas estimulantes, innovadoras y transdisciplinarias.

**El contexto debe ser el referente de partida, de proceso y de llegada; lo que supone a un/a docente formado, flexible y reflexivo, que apueste a prácticas estimulantes, innovadoras y transdisciplinarias.**

## CONSIDERACIONES FINALES

Finalmente, y en acuerdo con Cifuentes (2014) creemos que la formación de docentes reflexivos, críticos y creativos en el desempeño de la práctica viabiliza procesos de aprendizaje de calidad, en diversas áreas del conocimiento y revalorizamos, desde este trabajo, la formación y actualización docente continua en espacios de posgrado.

Si bien muchas de las materias volvieron a la presencialidad en el 2022, sería bueno reflexionar sobre qué dejó la pandemia en cuanto a herramientas pedagógicas y procesos formativos (vivencias personales), que puedan seguir siendo útiles en esta nueva etapa. Creemos que sería beneficioso aprovechar muchas de las metodologías que fueron “descubiertas” durante el ASPO (grabaciones de las clases, uso de simulaciones, desarrollo de ejercicios en grupos utilizando distintas plataformas, creación de tutoriales de Youtube, etc.) para retomarlas presencialmente, intentando generar un enfoque distinto para cada actividad. A su vez, consideramos necesario el trabajo en equipo intra e inter cátedras para hacer acuerdos y seleccionar herramientas, tener espacios de reunión y reflexión de la praxis para hacer balances y tomar decisiones sobre los contenidos prioritarios o esenciales. Esto sería un punto de partida para reflexionar sobre los actuales mode-

los de enseñanza-aprendizaje que seguimos en las Facultades más científicas, para luego comenzar a pensar en una educación mixta o Blended Learning, donde, como plantea Turpo Gebera (2013), la convergencia pedagógica y tecnológica incurre como una presencia educativa en la que confluyen la presencialidad y virtualidad como una totalidad. Este salto evolutivo es propio del proceso de aprehensión progresiva que los agentes y sujetos pedagógicos van configurando. Los cambios actuales requieren de nuevas miradas acerca del quehacer docente. El foco es hoy el aprendizaje y el docente que, en palabras de Bransford y otros (1999) “debe ser un constructor de puentes entre la ciencia y los estudiantes” (p. 18).

## BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, S. M. (2012). *Didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Barroso, E. M. y Meljin, M. B. (2017). *Escenarios virtuales de aprendizaje y práctica docente universitaria*. IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Bransford J. D., Brown A. L. y Cocking R. (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. The National Academy Press.
- Cifuentes, R. M. (2014). *Formulación de proyectos pedagógicos para mejorar la enseñanza universitaria: fundamentación, redacción, evaluación*. Novedades Educativas.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- de la Torre, S. (2009). La Universidad que queremos. Estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 1-17.
- Díaz Barriga, Á. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Aique.
- Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículum, Convergencias en los programas de estudio*. Nuevomar.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto, Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo Veintiuno.
- Kemelmajer, C. (9 de abril de 2020). *Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales*. <https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/>
- López Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Narcea.
- Maggio, M. [@jornadassobrelaspracticasd4567]. (9 junio 2020). *Las prácticas docentes en el marco de la crisis: innovación, mutación y reinención*. [Video de YouTube]. <https://youtu.be/PT1WLeRaaoQ?si=2bUhpXRq-DxLcLYg>
- Manuale, M. (2007). La planificación didáctica como una tarea intelectual del docente. *Aula Universitaria*, 1(9), 7–18.

- Núñez, J. C., Solano, P., González Pienda J. A. y Rosário P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, (27),139-146.
- Panadero, E. y Alonso Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Ramírez, S. M., y Mancini, V. A. (2017). Reflexiones acerca de algunas consideraciones para el diseño de propuestas didácticas en ciencias exactas y naturales en el nivel universitario. *Trayectorias Universitarias*, 3(5), 11-20.
- Turpo Gebera, O. (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (39), 1-14.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor Universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (5), 68-80.
- Zavaro Pérez, C. A. (2022). La Construcción metodológica como marco de análisis de las Prácticas Integrales. *Entramados*, 9(11), 272-289.